

PAR TAUTAS IZGLĪTOŠANU DOMĀJOT

**V grāmata
2.d.**

**Publikācijas zinātniskos un populārzi-
nātniskos izdevumos**

2011. – 2015.

Ojārs Rode

**2023
Drusti
Tautskolas 99 Baltie zirgi**

Par tautas izglītošanu domājot. Publikācijas zinātniskos un populārzinātniskos izdevumos 2.d.

Cerībā, ka kādam varētu interesēt manas pārdomas par latvju tautas izglītību nākotnē, sakārtoju tās vairākās grāmatiņās. Grāmatiņas nepretendē uz zinātniska rakstura literatūru pedagoģijā (tradicionālā zinātnes izpratnē), bet aptver dažāda rakstura visai plašu atziņu un zināšanu spektru, kas tādā vai citādā veida ir sasniegušas mani.

Šīs grāmatiņas tapušas pateicoties vairākiem rosinājumiem kaut ko uzrakstīt par tautskolas pieredzi un pateicībā manai zinātniskā darba vadītājai gan maģistratūrā, gan doktorantūrā DU Elfrīdai Krastiņai, ar kuru diskutēts gan par izglītību, gan par vispārcilvēcisām problēmām, kuras tad arī mani mudināja pārdomām.

Grāmatiņas domātas visai raibam interesentu lokam – vecākiem, skolotājiem, studentiem, politiķiem un vienkārši tautiskuma saglabāšanas entuziastiem, taču ne tik daudz skeptiķiem, kā meklētājiem.

Nebūtu ne, turpat 30 gadus gara pieredzes tautskolā, ne studijas, ne apceres, ne centieni ko paveikt Latvijas tautskološanā, ja nebūtu manas ģimenes atbalsts, īpašs paldies pacietīgai dzīvesbiedrei, sievai Nellijai.

Grāmatiņu Saturs

I grāmata - *Daži grāmatiņās izmantotie termini*

II grāmata 1.daļa – *Krišnamurti skola. Vērtību izglītība*

II grāmata 2. daļa – *Humānā pedagoģija. Integrālā izglītība*

II grāmata 3.daļa - *Holistiskā pedagoģija.*

III grāmata – *Tautas pedagoģija*

IV grāmata – *Teorija un prakse*

V grāmata – 1. daļa - *Publikācijas zinātniskos un populārzinātniskos izdevumos no 2004. – 2011. gadam*

V grāmata – 2. daļa - *Publikācijas zinātniskos un populārzinātniskos izdevumos no 2011. – 2015. gadam*

VI grāmata 1.daļa.– *Intervijas un publikācijas populāros izdevumos no 1990. – 2007. gadam*

VI grāmata 2.daļa.– *Intervijas un publikācijas populāros izdevumos no 2007. – 2023. gadam*

VII grāmata – 1. daļa – *Apceres un ieceres no 2005. – 2011. gadam*

VII grāmata – 2. daļa – *Apceres un ieceres no 2012. – 2023. gadam*

VIII grāmata – *Vēstules Atmodu rosinot un publicētais Face Book*

IX grāmata - *Vēstules*

Šīs V grāmatiņās 2. daļā atradīsiet manas publikācijas zinātniskajos un populārzinātniskajos izdevumos periodā no 2011. – 2015. gadam.

Materiāls sakārtots hronoloģiskā secībā.

Lai notiek tas, kam jānotiek!

Saturs

2011. **Individualizētas mācības matemātikas stundā** 6
Nolasīts: 12 International Conference Teaching mathematics: retrospective and perspectives. Šauļos 5.-6. Maijā, 2011; Publicēts: Индивидуализированное обучение на уроке математики. «Культура. Наука. Интеграция», выпуск 4 (16), 2011., 25.- 30.lpp.
2012. **Ilgspējīgas izglītības komponentes tautas pedagogijā** 16
Publicēts: Компоненты долгосрочного образования в народной педагогике. «Культура. Наука. Интеграция», 2012., выпуск 2 (18), с.41-51.
2013. **Vides faktori personības vērtīborientācijas attīstībā** 28
Environmental factors in the development of personal values orientation. Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. *Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference Sustainable development. Culture. Education. Ulla Harkonen (Ed.)* Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 7. 2013., p.p.65
2013. **Pedagogu dzīves jēgas izpratne un vērtīborientēta vide tautskolā** 71
Referēts Liepājas Universitātē. 2013.05.11.
2013. **Vērtīborientētā vide tautskolā** 83
Nolasīts Biedrības „Tautskola 99 Baltie zirgi” Pirmā zinātniski-praktiskā konference 2012.gada 29. oktobrī; Nolasīts Daugavpils Universitātes 55. starptautiskās zinātniskā konferencē 10.04. – 12.04.2013. Saīsināts variants ar nosaukumu: Vērtīborientētas vides principi Tautskola, Values oriented Environment principles in folk primary school publicēts žurnālā *Izglītības reforma vispārīgltjojošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. ISSN 1691-5895. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2014. Lpp.82.-91.*
2015. **Vai iespējams šodien skolā mācīt tikumību?** 146
Referāts par šo tēmu tika nolasīts starptautiskās sabiedriskās kustības “PAR TIKUMĪBU!” II kongresā 2015.06.06. Kongress notika koncertzālē „Rīga”. Kongresa darbā piedalījās pārstāvji no 15 pasaules valstīm: ASV, Baltkrievijas, Bulgārijas, Čehijas, Īrijas, Kanādas, Krievijas, Latvijas, Lietuvas, Lielbritānijas, Meksikas, Monako, Turcijas, Ukrainas un Vācijas. Nopublicēts: <https://tikumi-ba.net/o-rode-vai-ir-iespejama-tikumiska-audzinasana-skola/>

Individualizētas mācības matemātikas stundā

Nolasīts: *12 International Conference Teaching mathematics: retrospective and perspectives. Šauļos 5.-6. Maijā, 2011; Publicēts:*

Индивидуализированное обучение на уроке математики. «Культура. Наука. Интеграция», выпуск 4 (16), 2011. , 25.- 30.lpp.

Kopsavilkums

Aktuāla ir matemātikas mācību kvalitātes pilnveide.

Darbā aprakstīta ilgstoša, praktiska darba pieredze individualizētām mācībām matemātikā privātskolas pamatskolā un skolēnu attieksmes izpēte individualizētās matemātikas mācībās.

Pētījumā veikta dokumentu un interviju analīze. Intervēti skolnieki, kuri jau beiguši skolu, skolnieki, kuri atnākuši no parastām skolām, kur matemātikas mācības bijušas kolektīvas (frontālas) un skolniekiem, kuri matemātiku apguvuši tikai individualizētās mācībās.

Pētījumā konstatēts, ka matemātikas individualizētās mācības nodrošina sekmību un, ka vairumam skolēnu attieksme pret mācību individualizāciju ir pozitīva.

Doti ieteikumi individualizētu matemātikas mācību organizēšanai.

Atslēgvārdi: individualizētas mācības, matemātika, attieksmes.

Abstract

Improvement of the quality of learning mathematics is an urgent issue.

The research work describes continuous practical work experience in individualized learning of mathematics in private basic school and a study of learners' attitude in individualized learning of mathematics.

The research entails analysis of documents and interviews. The author has interviewed learners who have left school, those who have come from ordinary schools with collective (frontal) learning of mathematics and those who have learned mathematics only in individualized learning.

The research states that individualized learning of mathematics guarantees good academic performance and that the majority of learners have a positive attitude to individualization of learning.

Suggestions for organizing individualized learning of mathematics are provided.

Key words: individualized learning, mathematics, attitudes.

Резюме

Актуально совершенствование качества обучения математике.

В статье описан многолетний практический опыт индивидуализированного обучения математике в частной общеобразовательной школе и результаты исследования отношения учеников к такому обучению.

В исследовании проведён анализ документов и интервью. Были опрошены ученики, которые уже окончили школу или некоторое время учились в нашей школ. Среди опрошенных были ученики, которые пришли из обычных школ, где обучение математике было коллективным (фронтальным), и ученики, которые осваивали математику лишь на индивидуализированных занятиях.

В исследовании констатируется, что индивидуализированное обучение математике обеспечивает успеваемость, и что большинство учеников имеет положительное отношение к такому обучению.

Даны советы к организации индивидуализированного обучения.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, математика, отношения.

Ievads

Starptautiskie pētījumi (Geske, Grīnfelds, Kangro, & Kiseļova, 2010) matemātikas kompetencē (ОРЕСТ) 2009. gadā atklāj, ka Latvijā skolēnu vidējo sasniegumu rādītāji (482 punkti) salīdzinot ar iepriekšējo gadu pētījumiem (2003., 2006) ir kritušies un joprojām atrodas zem vidējiem rādītājiem pasaulē (496 punkti) . Tikai dažās Eiropas valstīs sasniegumi bija vēl sliktāki (Griekijas, Rumānijas, Bulgārijas, Azerbaidžānas un Balkānu valstīs). Lietuvas skolēnu vidējie

sasniegumi ir par 5 punktiem sliktāki, un rangū sarakstā ir tieši aiz Latvijas. Nākamie rangū sarakstā ir Krievijas skolēni, viņu vidējie sasniegumi ir par 14 punktiem sliktāki nekā Latvijas skolēnu sasniegumi, starpība ir statistiski nozīmīga. Vissliktākie sasniegumi ir Kirgizstānas skolēniem. Kopumā pirmajās četrās vietās ir ķīnieši, tad seko korejieši, šveicieši un japāņi.

Pētjot jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāti pamatskolā Fernāte ar kolēģiem secina, ka gan skolnieki, gan skolotāji apzinās nepieciešamību pāriet no mācīšanās uz mācīšanos (Fernāte, Kalniņa, Daniela, Žogla, & Maslo, 2008). Viens no iespējamiem risinājumiem kā to nodrošināt un kā reizē uzlabot skolēnu sasniegumus ir individualizēto mācību organizēšana matemātikā.

Šajā darbā dalāmies pieredzē, kura gūta 18 gadu garumā organizējot individualizētās mācības pamatskolas skolēniem privātskolā - tautskolā. Šis raksts ir turpinājums humānās pedagoģijas principu īstenošanas pieredzes aprakstam tautskolā, kura publicēta darbā «Veseluma pieeja un vērtīborietēta matemātikas apmācība pamatskolā» (Роде & Крaстыня, 2008). Tajā bija piedāvāts tautskolā īstenojās humānās pedagoģijas principu apraksts. Šī raksta ietvaros veikts bērnu attieksmes pētījums pret individualizētām mācībām matemātikā.

Individualizētās mācības

Geidžs un Belingers (Geidžs & Berliners, 1998) *individualizētās mācības* definē kā darbu ar vienu skolēnu, privātmācības, patstāvīgas mācības. Albrehta (Albrehta, 2001) mācību individualizāciju apraksta kā īpaši organizētas mācības, kurās tiek veidoti optimāli apstākļi skolēna attīstībai.

Individualizēto mācīšanu iespējams veikt ar vienu audzēkni vai vienlaikus ar vairākiem skolniekiem, vai ar līdzīgu audzēkņu grupām – varianti var būt visdažādākie. Individualizēto mācību stratēģijā ne visi tās elementi, piemēram, mācību līdzekļi, mācību saturs u.c., ir obligāti pielāgojami atsevišķam skolēnam. Tā, mācību programmas saturs var būt vienāds vairākiem skolēniem, bet katrs skolēns to realizē sev piemērotā veidā.

Geidžs un Belingers individualizēto mācību loģisko pamatu saskata divos aspektos, pirmkārt, tajā, ka veidojas iemaņas patstāvīgam mācību darbam un, otrkārt, tajā, ka tiek ievērotas skolēnu indivi-

duālās atšķirības .Vērojumi tautskolā apliecina, ka individualizēto mācību loģiskai būtu pievienojams vēl trešais aspekts - emocionālais.

Pirmais aspekts svarīgs gan tāpēc, ka jāmācās „visa mūža garumā” un iegūtās iemaņas var palīdzēt patstāvīgās studijās, gan arī tāpēc, ka veidojas patstāvīgi spriest spējīgs sabiedrības loceklis ar savu personīgo viedokli, ar spēju patstāvīgi pieņemt lēmumus (Fernāte, Kalniņa, Daniela, Žogla, & Maslo, 2008).

Otrais aspekts - individuālo atšķirību ievērošana, piešķir mācībām personīgu raksturu, optimizē enerģijas izmantošanu mācību procesā, kas sinerģētikā nozīmē iekļaušanos individuālās dzīves izjūtas ritmos, kā rezultātā ar nelielu piepūli var panākt lielu efektu.

Trešais aspekts – emocionālais, saistāms ar pašizpratni, pašvērtību, ar prieku par patstāvīgi paveiktu darbu, patstāvīgi atrisinātu problēmu, ar pašmotivācijas veidošanos, radošumu, empātiju, vārdu sakot, ar nosacījumiem, kuri veicina emocionālas inteliģences attīstīšanos.

No emocionālā aspekta būtu jāizdala vēl kāds – laimes aspekts (Čehlovs, 2008; Kurme & Carlsson, 2010). Nerūpējoties par skolēnu laimi, kā konstatējušas Kurme un Karlsona, veicot pētījumus Igaunijas un Somijas skolās, nevar sagaidīt labvēlīgas, savstarpējas cieņas gaisotni skolā jeb, kā to definē raksta autori, *pedagoģisko labklājību*. *Pedagoģiskā labklājība* tiek interpretēta, ka pedagoģija ar pozitīvu emocionālu pārdzīvojumu mācību procesā. Zinātnieces pētīja apstākļus, kas nosaka skolēnu dzīves kvalitāti abu valstu skolās un secināja, ka to mazina hierarhiskā mācību darba sistēma, bet veicina savstarpējās palīdzības atmosfēra, mācīšanās jēgas apziņa. Laimei, secina zinātnieces vajadzētu būt vienam no galveniem mērķiem arī izglītībā. Cilvēku dabas daļa ir būt veselīgiem un laimīgiem (Фромм, 2010) .

Tautskolas pieredze

Lai nodrošinātu mācību procesa nepieciešamo kvalitāti nepieciešams mācību procesu balstīt uz noteiktiem mācību principiem (Albrehta, 2001). Mācību mērķi un uzdevumi kā arī mācību saturs šobrīd ir Latvijas valsts normatīvo dokumentu nosacīts. Skolas un skolotāja ziņā paliek tādi mācību procesa komponenti kā mācību metodes un tām atbilstošie līdzekļi, kā arī mācību organizācijas formas. Šīm komponentēm atbilstošie mācību principi ir: *teorētiskās domāšanas attīstības princips; skolēna apzinīguma, intelektuālās aktivitātes*

princips; pozitīva emocionālā fona princips; ievirzes princips pašizglītībā, kā arī skolēnu individuālo īpatnību ievērošanas princips; dažādu mācības formu saskaņošanas princips un mācību rezultātu noturīguma princips.

Teorētiskās domāšanas attīstības princips tautskolā realizējas mācībvielas patstāvīgā apgūvē, ar nepieciešamību pašam apdomāt izlasīto, analizēt, pārcelt zināšanas uz problēmu risināšanu. Skolēniem pašiem jāapgūst teorija, jāpārbauda tās izpratne ar vingrinājumiem. Skolēnus rosina domāt, pašiem uzkrāt pieredzi un izdarīt izvēli.

Skolēna apzinīguma, intelektuālās aktivitātes princips realizējas caur pašregulējoša mācību darba rezultātu fiksēšanu tautskolā - ieskaīšu sistēmu. Tā pieļauj to, ka katrs skolēns jeb kuru mācību priekšmetu var apgūt sev piemērotā laika sprīdi – tas var būt īsāks vai garāks, nekā valsts paraugprogrammā paredzēts. Ieskaīšu sistēma ļauj skolēniem pašiem brīvi izvēlēties darba apjomu, izpildes vietu un laiku, tādējādi veicinot atbildīguma sajūtas, apzinīguma stiprināšanos. To veicina arī „Skolotāja palīga” loma. „Skolotāja palīgs” var būt jeb kura vecuma bērns, kurš ir sasniedzis pietiekamu meistarības pakāpi, lai varētu palīdzēt savam biedram. Tās nav īpaši nozīmētas personas, bet rodas spontāni, vai tiek radītas konkrētas vajadzības gadījumā. „Skolotāja palīgs” realizēdams sevi, mobilizē intelektuālās spējas, iemāca koncentrēties darbībai, kā arī dodrošina līdztiesīgas partneru attiecības ar skolotājs-skolēns.

Pozitīva emocionālā fona princips tiek realizēts izkārtojot skolēnu un skolotāju darba vietas aplī. Sēdēšana aplī palīdz nodrošināt komunikācijai labvēlīgus apstākļus: visi atrodas vienādās telpiskas pozīcijas t.i., neviens te nav priekšā vai aizmugurē - pirmajā vai otrajā plānā. Savukārt, mācībstundu garuma elastība, ļauj pabeigt iesākto darbu, rosina piepildījuma prieka izjūtu, apmierinātību un nostiprina iekšējo motivāciju. Arī šajā principā «skolotāja palīga» loma ir ļoti svarīga - tā ļauj skolēnam apzināties savu varēšanu, raisot prieku par to.

Skolēnu individuālo īpatnību ievērošanas princips tautskolā tiek realizēts nodarbību garuma, sākuma un beigu elastībā, matemātikas mācību programmas apguves laika fleksibilitātē un individuālā mācību darba organizēšanā. Individualizētas mācības tautskolā nozīmē patstāvīgo mācīšanos. Viena no netradicionālām metodēm, ko iz-

mantojam tautskolā ir tāda, ka skolēni tiek nodrošināti ar mācību uzdevumiem, kuri veicami vairākas dienas vai nedēļas garumā. Šajā laikā viņi var tikt atbrīvoti no formālajām nodarbībām skolā matemātikas dienās. Tautskolā tiek realizēts „iegremdēšanās princips” – mācību laiks dienā tiek atvēlēts tikai vienam vai līdzīgu mācību priekšmetu grupai, piemēram, dzimtās valodas diena, dabas zinātņu diena un tamlīdzīgi. Matemātikai ir atvēlētas divas dienas nedēļā. Tas gan nenozīmē, ka visa diena veltīta tikai matemātikai – tās tiem miksētas ar nodarbībām mākslas darbnīcās.

Mūsu pieredze apliecina, ka patstāvīgās mācīšanās gadījumā (Geidža norādes) skolēnam mācības jāuztver kā vērtīgas un nozīmīgas pašam, bez tam skolēnam jāprot mobilizēties un izmantot visus pieejamos cilvēku un materiālos resursus (tautskolas skolēni cilvēku resursus ir iemācījušies izmantot tik labi, ka nekautrējas izmantot pat skolas viesu palīdzību, ja tādi tajā brīdī ir skolā).

Ne visi skolēni ir piemēroti patstāvīgam darbam, bet organizējot patstāvīgu darbu, skolēns iemācās to, ko agrāk neprata - patstāvīgi risināt problēmas. Ir skolnieki, kuri atnākuši no „frontālās apmācības” skolām un bez īpaša treniņa ir gatavi patstāvīgam darbam, bet ir tādi, kuriem ir vajadzīgs garāks vai īsāks laiks, lai to apgūtu.

Dažādu mācības formu saskaņošanas princips tiek realizēts gan uz skolotāja-skolnieka, gan skolnieku savstarpēja sadarbībā, gan kopdarbojoties jaukta vecuma grupās - saimēs. Par saimēm mēs saucam dažāda vecuma bērnu grupas, kurās kopā mācās bērni no pirmās klases un 9. pamatskolas klasei. Matemātikas mācībās ir izmēģināti vairāki varianti, piemēram, veidojot diva veida saimes, vienu saimi, kurā apvienoti bērni no 1. – 4.klasei, otru saimi - no 5.klases - 9.klasei. Pieredze rāda, ka šāda sadalīšana izslēdz iespēju vecākiem „skolotāju palīgiem” palīdzēt jaunākajiem un skolotāja slodze ar to ne viss mazinās, bet pieaug īstenot *nekavējošās palīdzības* principu – neļauj sniegt skolēnam palīdzību brīdī, kad tā tam ir nepieciešama.

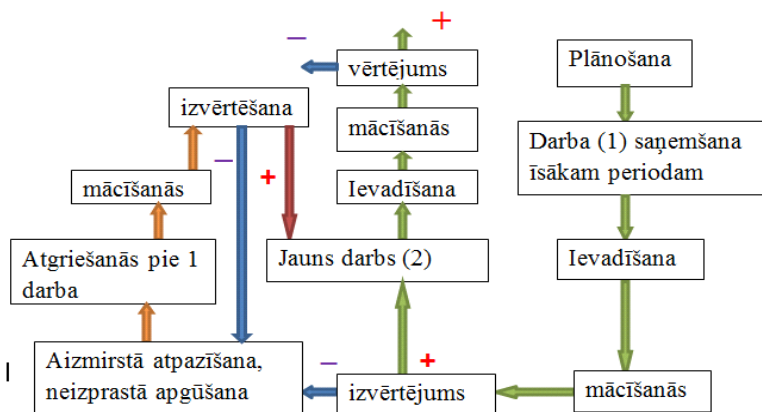
Vēl 19 gadsimta beigās, 20 gs sākumā lauku skolās parasti bija viena klase un tur mācījās dažāda vecuma bērni. Vēlāka sadalīšana klasēs pēc vecuma tika pamatota ar pārliecību, ka tā tiek nodrošināta mācīšanās un mācīšanās vienveidība. Taču kā raksta Prets (Prets, 2000), tas ir maldīgs priekšstats - bērni mācās un attīstās dažādā ātrumā, kas ir maz saistīts ar vecumu.

Grupēšana pēc vecuma no humānās pedagoģijas viedokļa rada nepatīkamas sekas:

- jaunākiem tiek liegta iespēja atdarināt vecākos bērnus, mācīties no viņiem un būt viņu aprūpētiem, bet vecākiem bērniem atņem iespēju mācīt jaunākos un rūpēties par viņiem.
- spējīgākie, kuri varētu virzīties uz priekšu ātrāk nekā vienaudži, tiek apturēti savā virzībā.
- skolēni, kuri mācību vielu apgūst lēnāk, vai nu paliek paši pēdējie, vai tiek norakstīti neveiksmīniekos u.c.

Pētījumi liecina, ka salīdzinot skolēnu mācību sasniegumus vienāda vecuma klasēm ar dažāda vecuma grupām, otrajiem rezultāti ir nesalīdzināmi labāki. Bez tam būtisks ir guvums sociālajā aspektā – skolēni iegūst pieredzi dzīvei un darbam dažāda vecuma kopā, ko īpaši nekur nemāca. Tautskolas pieredze rāda, ka saimes modelis matemātikas mācībās, kurā apvienoti visas pamatskolas klases ir labākais. Skolēnu skaits vienas saimes ietvaros pa klasēm var būt dažāds un skolotājam nav grūtības vienlaicīgi strādāt pat ar 20 skolēnu saimi. Nepareizs ir priekšstats par to, ka viens skolotājs nespēj sekmīgi, pie šādas mācību organizācijas formas, vadīt mācību procesu, ka rodas pārslodze – tieši otrādi, skolotājam darbs ir daudzveidīgāks, radošāks un līdz ar to interesantāks, vieglāks.

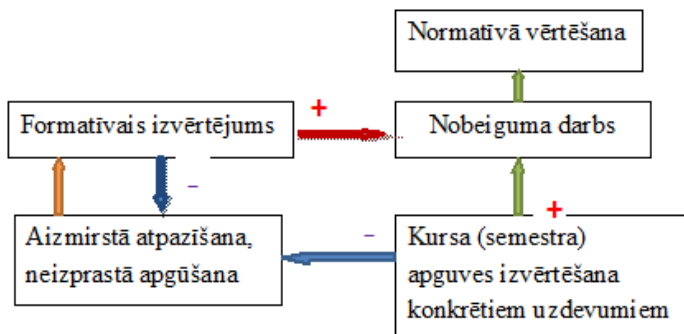
Mācību rezultātu noturīguma princips realizējas gan caur «skolotāja palīga» lomu, kas rada bērnam iespēju aktīvākā veidā atkārtot reiz mācīto un reizē padziļināt apgūtā izpratni, gan ar īpašas mācību stratēģijas. Matemātikas mācību stratēģija ikdienas darbā attēlota zīmējumā 1. Matemātikas mācību stratēģija beidzot semestri vai kādu nozīmīgu programmas daļu attēlota zīmējumā 2.



Zīmējums 1. Matemātikas mācību stratēģija ikdienas darbā.

Ikdienas stratēģija (zīmējums 1.) sākas ar darba plānošanu kaut kādam laika posmam – tā nenotiek katrā matemātikas dienā, bet reizi semestrī, vai pat gadā, kad ar skolotāja palīdzību tiek saplānots darbs pa tēmām. Ne skolotājs, ne skolnieks precīzi nevar zina to, cik patiesībā ilgs laiks būs nepieciešams konkrētai tēmai, tāpēc pēc katras tēmas, plānu korigē. Atkarībā no bērna individualām īpatnībām, skolēns, atbilstoši plānam vienojas ar skolotāju („skolotāja palīgu”) par noteiktu apjomu, pēc kura veikšanas, tiek izvērtēts sasniegtais. Ja ir nepieciešams, pirms jaunas tēmas (jauna darba) skolēns tiek iepazīstināts ar tēmas īpatnībām, ar nepieciešamiem akcentiem, ar pašmācīšanās metodes īpatnībām t.i., - „ievadīts”. Pēc mācīšanās darbs sasniegumi tiek izvērtēti. Parasti tas ir pašvērtējums vai arī skolotāja formatīvs vērtējums. Ja tas ir pozitīvs, notiek vienošanās par jaunu darbu, ja negatīvs, tad realizējas zīmējumā 1.attēlotais loks. Riņķošana pa loku notiek tik ilgi, kamēr nav iegūts pozitīvs vērtējums.

Līdzīgs process norit beidzot semestri vai arī pabeidzot kādai klasei paredzēto programmu (zīmējums 2.). Pirms *nobeiguma darba* saņemšanas, notiek formatīvs apgūta izvērtējums. Tikai pozitīvs vērtējums ļauj saņemt *nobeiguma darbu*. *Nobeiguma darbs* var būt valsts centralizēts eksāmens vai tautskolas izstrādāts pārbaudes darbs, kurā iestrādātas valsts standarta noteiktas prasības.



Zīmējums 2. Matemātikas mācību stratēģija beidzot semestri, kursu.

Tautskolā mācību darba organizēšanai ir lineārs raksturs un tikai nepieciešamības gadījumā notiek lokveida atgriešanās pie *aizmirstā atpazīšanas, neizprastā apgūšanas*. Tādejādi notiek nepārtraukta virzība no tēmas uz tēmu bez atkārošanas – atkārošana notiek tikai tad, kad tas reāli atklājas kā nepieciešamība (tiek izslēgts neapzināts formālisms, kas ne reti ir sastopams paraugprogrammās).

Tautskolā mācību darba organizēšanai ir lineārs raksturs un tikai nepieciešamības gadījumā notiek lokveida atgriešanās pie *aizmirstā atpazīšanas, neizprastā apgūšanas*. Tādejādi notiek nepārtraukta virzība no tēmas uz tēmu bez atkārošanas – atkārošana notiek tikai tad, kad tas reāli atklājas kā nepieciešamība (tiek izslēgts neapzināts formālisms, kas ne reti ir sastopams paraugprogrammās). Tas ļauj ievērojami saīsināt programmas apgūšanas laiku un stingri ievērot katra skolēna īpatnības.

Tā tiek realizēti visi Geidža definētie patstāvības līmeņi: gan kopīga plānošana mācību gada sākumā un skolēna spēja pašam virzīt savu darbu, gan nekavējoties sniegta nepieciešamā palīdzība darba gaitā. Katrs skolēns piemērojas savam mācīšanās stilam. Spējīgākie skolēni labāk strādā vidē ar zemu organizētības pakāpi. Skolotājs aktīvāk ar saviem palīgiem iesaistās skolēna patstāvīgā mācīšanās procesa, ja vērojama vāja pašdisciplīna vai grūtību dēļ vajadzīga pa-

līdzība - palīdz risināt uzdevumus, pārrunā attiecīgo tematu, atkārtoti izlasīto, uzmundrina, atbalsta. Skolēna veikums tautskolas matemātikas mācību stratēģijā tiek salīdzināts tikai ar viņa paša agrāko sasniegumu, rezultātā motivācija tiek noorientēta uz paša panākumiem un sasniegumiem ne uz konkurenci.

Visu mācību principu ievērošana ir būtiska. Tautskolu veidojām, jo vēlējāmies pievērst lielāku vērību skolēna *apzinīguma un intelektuālās aktivitātes* principam, *pozitīva mācību emocionālā fona, ievirzes pašizglītībā un skolēnu individuālo īpatnību* ievērošanas principiem. Minētie principi ir akcentēti humānpedagoģijā. To ievērošana veicina skolēna pašapziņas attīstību, pašnoteikšanos un beigu beigās parealizēšanos (Čehlovs, 2008).

Skolēnu attieksmju un panākumu pētījums

Lai izpētītu skolēnu attieksmi pret individualizētajām mācībām matemātikas stundā tika veikta kontentanalīze dažēji strukturētām intervijām ar skolēniem. Kopā nointervēti 19 skolēni. Vairāk nekā puse intervēto atbalsta mācību individualizāciju, patstāvīgo mācību darbu katram piemērotā mācību tempā, kā arī akceptē bezatziņmu vērtēšanu un paškontroles iespējas tautskolā. Vairāki no citām skolām atnākušie uzsver negatīvo stresu, kas radies iepriekšējās skolās, gaidot atzīmi kontroldarbā, semestrī. Vairums skolēnu atzina, ka tos motivējis pozitīvais pastiprinājums, kuru guvuši skolā. Nespēju vienmēr mobilizēties darbam atzinaši astoņi bērni. Skolnieki pozitīvu pastiprinājumu guvuši no iespējas būt „skolotāja palīgam” - palīdzot kādam savam grupas biedram vai vienkārši esot dažādu vecumu bērnu vidē. Divi no citas skolas atnācējiem atklāja, ka patīk tas, ka iepriekš redz darba apjomu ilgākam periodam un tā var saplānot savu laiku. Vairāki skolēni uzsvera, ka patīk tas, ka var brīvi izvēlēties matemātikas mācībām vietu un laiku, kā arī iespēju pārvietoties pa klasi un iziet no tās jeb kurā laikā, neprasot skolotāja atļauju. Viena no beidzējām patstāvīgās mācīšanās efektivitāti uztvērusi sekojoši: „Skolotājā, kurš priekšā runā, tu vari klausīties vai neklausīties, bet, kad tu pati mācies, tad ir tikai vien iespēja – strādāt un tas ir daudz vērtīgāk....”

Vairāki no beidzējiem akcentē, ka tas, ka tautskolā viņi ir iemācījušies patstāvīgi mācīties, kas ir palīdzējis vēlākās studijās.

Pētot tautskolas beidzēju sasniegumu rezultātus, tika konstatēts, ka vidējā atzīme valsts eksāmenos ir bijusi 6,5 balles tā ir augstāka nekā valstī kopumā, kas no gada uz gadu svārstās ap 5,3 ballēm. Jāatzīmē, ka to bērnu vidējā atzīme valsts pārbaudes darbos, kuri mācījušies tautskolā no pirmās klases ir īpaši augsta 8 balles. Tas varētu norādīt uz to, ka ir svarīgi iemācīties mācīties jau pirmajās klasēs.

Kopsavilkums

- Mācību individualizācija uzlabo skolēnu mācību sasniegumus un vienlaicīgi veiksmīgi sagatavo tos patstāvīgam darbam nākošā izglītībai pakāpei un patstāvīgai dzīvei.
- Mācību individualizācija jaukta vecuma grupās paplašina tās lietošanas jēgu – paveras vienreizēja iespēja sociālo attiecību audzināšanas jomā;
- Mācību individualizācija jaukta vecuma grupās rada nosacījumus *pedagoģiskai labklājībai*.

Mūsu pieredze atklāj, ka mācību individualizācija ir labs veids kā iemācīt skolēniem mācīties, patstāvīgi tikt galā ar mācību problēmām. Mācību procesa individualizācija prasa ievērot visu skolēnu psihofizioloģiskās īpatnības, kas ir svarīgs nosacījums līdzsvarotu skolēna un skolotāja attiecību veidošanai.

Literatūra

1. Albrehta, D. (2001). *Didaktika*. Rīga: Raka.
2. Čehlovs, M. (2008). Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 741.sējums, pp. 15-24.
3. Fernāte, A., Kalniņa, D., Daniela, L., Žogla, I., & Maslo, I. (2008). Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāte pamatskolā: kas veicina un kas kavē pusaudžu mācīšanos. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un izglītības*. 741. sējums., pp. 25 - 34.
4. Geidža, N., & Berliners, D. (1998.). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., & Kiseļova, R. (2010). *Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs, Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas*. Retrieved 04 29, 2011, from <http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2010/gramatall.pdf>.

6. Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability* vol.12, no 2., pp. 70-88.
7. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Роде, О., & Крастыня, Э. (2008). Целостностный подход и ценностно направленная ориентация при обучении математике в основной школе. 22. IX International Conference Teaching Matematics: *Retrospective and Perspectives*. (pp. 179-190). Viļņa: Vilnians pedagoginio.
9. Фромм, Э. (2010). *Человек для самого себя*. Москва: АСТ.

Ilgspējīgas izglītības komponentes tautas pedagogijā

Publicēts: Компоненты долгосрочного образования в народной педагогике. «Культура. Наука. Интеграция», 2012., выпуск 2 (18), с.41-51.

Kopsavilkums

Šis raksts atspoguļo ilgtspējīgas izglītības komponentu un tautas pedagogijas attiecību teorētisku izvērtējumu. Rakstā analizēti tautas pedagogijai raksturīgi, laikā noturīgi un savstarpēji holistiski saistīti vērtīborientējoši vides faktori. Tautas pedagogijas ilgtspēja un tajā rodamā vispārcilvēciskās vērtības kā arī reģiona tradīciju organiskā vienība ar indivīdu, liek domāt, ka tautas pedagogija varētu tapt par nozīmīgu faktoru reģiona ilgtspējīgas izglītības modelī. Raksta nobeigumā apsvērts jautājums: kā tautas pedagogijas elementus varētu iedzīvināt bērnu audzināšanā.

Atslēgvārdi: tautas pedagogija, ilgtspējīga izglītība, vērtīborientēta vide

The paper reflects theoretically on the relations between sustainable education components and folk pedagogy. It provides analysis of value oriented environmental factors characteristic of folk pedagogy that are consistent in time and holistically interrelated. The sustainability of folk pedagogy and generally human values carried by it as well as the organic unity of regional traditions with the individual lead to the idea that folk pedagogy may become a significant factor in the sustainable education model of a region. The paper ends with considering the question of how the elements of folk pedagogy might be included in children's upbringing.

Key words: folk pedagogy, sustainable education, value oriented environment

В статье проведена теоретическая оценка взаимоотношений между компонентами долгосрочного образования и народной педагогикой. Анализируются характерные для народной педагогики, устойчивые во времени, взаимно холистически связанные факторы среды. Долгосрочность народной педагогики и общечеловеческие ценности, заключённые в ней, как и органическая связь региональных традиций с индивидуумом показывает, что народная педагогика способна становится значимым фактором в региональной модели долгосрочного образования. В заключении рассмотрен вопрос, каким образом элементы народной педагогики можно вплетать в процесс воспитания ребёнка.

Ключевые слова: народная педагогика, долгосрочное образование, ценностно ориентированная среда

levads

Jaunais gadsimts iezīmējās ar neatrisinātām ekoloģiskām, ekonomiskām, sociālām un kultūras problēmām, kuras gaida tūlītēju risinājumu – kūst ledāji, izmirst dzīvnieku sugas, ne dienu pasaulē nerimst karadarbība, miljoniem planētas iedzīvotāji ir neapēduši un mirst badā. Planētas mēroga problēmu avoti meklējami dažāda mēroga reģionos, sabiedrībā kopumā. Esošās problēmas ir saskanīgas ar sabiedrības vērtīborientāciju, kura savukārt veidojas no tās indivīdu vērtīborientācijas. Acīmredzot, cilvēku vērtību skala ir nepareiza un ir steidzīgi nepieciešama prioritāšu pārskatīšana. Ja tas būtu vienkāršs akts, prioritātes varētu pārskatīt vienā dienā un pasaule dzīvotu „zelta laikmetā”. Ja tas būtu vienkārši problēmas nemaz nebūtu radušās. Var minēt virkni iemeslu, kāpēc cilvēks bieži rīkojas nesaprātīgi. Vieni apgalvo, ka vainīga ir cilvēkos iedzimtās alkātības, nepiesātītības, vardarbības tieksme un varas kāre - tieksme graut, iznīcināt un ne radīt. Otri apgalvo, ka cilvēkā ir iedzimtas Dievam raksturīgas īpašības: tieksme pēc mīlestības, patiesības, brīvības, radošas pašizteikšanās un, ka pie esošās situācijas nav vainīgs neviens – tā raksturo cilvēka pašreizējo vietu evolūcijas kāpnēs. Šo atziņu pamatojuši gan agrāko laiku domātāji, gan jaunāko laiku pētnieki, dižākie cilvēces skolotāji. Ir pamats viņiem ticēt. Tas nozīmē, ka ir jāturpina pētīt radušos situāciju kā globālā, tā lokālā un individuālā līmenī. Ir jāatrod

pamatoti paņēmienu, lai cilvēka evolūcija nepārtrūktu, bet rastu jaunu, spēcīgu attīstības impulsu.

Jauns impulss nenozīmē revolucionāras idejas, jo tāpat kā auga sēklā ir Radītāja ielikts pats augs, tā cilvēkā ir ielikti visi tie potenciāli, kas nepieciešami, lai cilvēks dabīgi evolucionētu. Maslova (Maslow, 1968) konstatētā cilvēku iedzimto vajadzību piramīda, cilvēka apziņas stāvokļi, to attīstības pētījumi (Vilbers, 2010) mūs noskaņo optimistiski. Ir jāmeklē atbildes uz jautājumiem, kas un kā jā dara, lai nojauktu pašu cilvēku radītos ierobežojumus evolucionāšanai un radītu nosacījumu cilvēces ilgtspējīgai attīstībai. Ilgtspējīgas attīstības ideja saistīta ar četriem aspektiem: ekoloģisko, ekonomisko, sociālo un kultūras. Vēsturiski katrs no šiem aspektiem aktualizējies savā laikā (Garbovska & Vēreba, 2010), bet šodien mēs saprotam, ka pienācis laiks tos aplūkot veselumā – nav atrisināmas ekoloģiskās problēmas atrauti no sociālām vai ekonomiskām, nemeklējot cēloņus kultūrvidē. Tāpēc nepieciešams savietot izglītību ar ilgtspējības idejām, kas atspoguļojas vārdos: ilgtspējīga izglītība. Salīte (Salīte, 2008, lpp. 6) raksta: izglītības ievirzi uz ilgtspējību „...neko citu nenozīmē, kā pētnieku un pedagogu interesi par subjektīvajiem un objektīvajiem šķēršļiem, kas kavē sabiedrības attīstību un risinājumu meklēšanu to pārvarēšanai.”

Šajā darbā tiks apskatīti tautas pedagoģijai raksturīgi, bērna attīstībai būtiski audzināšanas vides faktori, kas veido bērniem noturīgu vērtīborientāciju. Vides faktoru izvērtēšanā izmantošu pētījumus un atziņas, kuras saistītas ar latviešu etnosam raksturīgo. Neraugoties uz tautu mentalitāšu, tradīciju, valodas u.c. atšķirībām, tautu cilvēka ideāla tēlā sakoncentrētas labākās cilvēka īpašības, tās satur vispārcilvēciskas jeb dažādām tautām kopīgas atziņas tikumībā (Широкова, Филипова, & Лейко, 2002). Tajā pat laikā, ir jānorāda, ka atkarībā no vēsturiski izveidojušām politiskām, ekonomiskām situācijām, katrai nācijai var izveidoties sava vērtību izpratnes nianse, pat vērtību hierarhija un savi, tautas unikālās kultūras tradīcijās (tātad, piemēroti) balstīti, socializācijas procesi (Бакаев, 2002) V.... 2002 un Valbis). Tāpēc nepareizi būtu tiešā veidā kopēt kādas, kaut kur par ilgtspējīgām atzītas izglītības idejas – ir jāņem vērā kultūras tradīciju atšķirības, bet visā ir rodams kopējais, vienojošais.

Ekonomiskās telpas globalizēšanās veido priekšnosacījumus arī kultūras globalizācijai, bet tas nenozīmē tautu unikālo kultūru iz-

šķīšanu, pārtapšanu par kaut ko „bezsejainu”, uz nevienu konkrēti neattiecināmu, nevienam nepiederošu kultūras veidošanos. Tieši tautu kultūras daudzveidībā (arī to indivīdu dažādībā) meklējama cilvēces kultūras kopīgās bagātības (Бакаев, 2002) - tikai daudzveidība ļauj tautām vienai otru iedvesmot un bagātināt (vienādībai šādā procesā vispār nav jēgas). Mūsdienu pētījumi par nozīmīgu faktoru indivīda vērtībsistēmas veidošanā atzīst tradicionālo kultūru (Anspoka & Siliņa-Jasjukeviča, 2010). Anspoka ar kolēģi atzīst ka savas etniskās piederības apzināšanās ir pamats cieņai pret citu etnosu kultūrām. „Svarīgi pasaules kultūru daudzveidībā tautai nepazaudēt sevi, rast vietu citu kultūru vidū un uzņemties atbildību par sava etnosa kultūras mantojuma saglabāšanu un nodošanu nākamajām paaudzēm..” raksta pētnieces (Anspoka & Siliņa-Jasjukeviča, 2010, lpp. 18).

Tas nozīmē, ka tautu izglītības sistēmām būtu jāveidojas nacionālām (Фотеева & Кудрявцева, 2011)

Latviešu tautas pedagoģija, līdzīgi kā tas ir bijis citām pasaules tautās, ir veidojusies ļoti ilgā tautas pastāvēšanas un attīstības laikā, kurā ir izkristalizējies gan tautai savdabīgi nozīmīgās, gan universālās, visiem cilvēkiem kopīgās vērtības (Anspaks, 2003). Salīdzinot latviešu tautas tradicionālā mantojuma pētījumi atklāj tur sastopamo vērtību semantikas nemainību ļoti garā laika posmā – vairāku tūkstošu gadu periodā (Rode, 2010). Tas ir apliecinājums šo vērtību ilgtspējībai – saderībai ar ilgtspējīgas sabiedrības attīstības idejām. Ir pamats domāt, ka pamats ilgtspējai rodams tradīciju viengabalainībā jeb veselumā. Pētot tradicionālā mantojuma vienu svēru – Dainas (latviešu tautas dziesmu četrindes), veselums atklājas gan to forma, gan saturā. Dainu pilnībā vienlaicīgi rodams dzīves prieks, cilvēka un dabas estētiski-ētiskā vienība, darba un sadzīves tikuma vienotība ar skaisto cilvēkā, tieksme būt vislabākajam - sasniegt Dievam piederīgas īpašības.

Tautas pedagoģija aptver visas dzīves puses, tā mudina bērnus saglabāt paaudzēs koptās prasmes un atziņas par darbu, dabu, tautas medicīnu, veselību, daiļamatniecību, lauksaimniecību, sadzīvi, morāli, skaistuma izjūtas, tieksmi izzināt u.c. tradīcijas. Tās uzskatāmas par vērtību ģenerējošām vienībām, kas veido tautas vērtīborietējošo vidi.

Aplūkosim to saistību ar ilgtspējīgas sabiedrības attīstības komponentēm. *Tās pārklājas, jo patiesība aplūkojamas veselumā.*

Ekoloģiskā komponente tautas pedagoģijā.

Bērna audzināšana dabas vidē, dabīgos tā attīstības apstākļos, kurās bērna iesaistīšanās dzīves norisēs notiek pakāpeniski, atbilstīgi viņa iekšējā spēka attīstībai (garīgai un fiziskai varēšanai) rada vienotības, saplūsmes sajūtu rašanos ar dabu – daba un cilvēks viens veselums. To veicina ne tikai brīvība, ko rada dabīgie bērna audzināšanas apstākļi, bet arī darbs dabas vidē atbilstoši katra spējām (individuāla pieeja bērna audzināšanā). Dabā redzētais, dzirdētais, sajūtais rosina iztēli, attīsta radošu fantāziju (Rudzītis, 2006).

Agra saskarsme ar mājas dzīvniekiem, putniem, zvēriem un citām radībām dabas vidē, ļāva tos ne tikai iepazīt, bet arī par viņiem rūpēties, kā par mazākajiem „brāļiem”.

Cits nozīmīgs faktors, kas to veicināja identificēšanos ar dabu, bija tautas pedagoģijas lingvistiskā komponente - folklorā, kurā tiek paustas vēlamās attiecības ar dabas vidi, mudināts saskatīt un pārdzīvot dabā skaisto, būt iejūtīgam, saudzīgam, draudzīgam pret to. Dainās emocionāli apdziedāta dabas vienotība ar cilvēku, tā darbību. Dainās īpaša vieta ierādīta dabas skaistumam, kas atklājas pēc paveikta darba dabas vidē – cilvēka darbs padara dabas vidi daiļāku.

Dzīves darbība bija ne tikai darbs, bet arī gadskārtu svētku reizes, kad ar pilnīgi citādā veidā cilvēks iedzīvojās dabā, saauga ar to. Gadskārtu ieražu tradīcijas bija cieši saistītas, gan ar lielajiem, kosmiska mēroga, ritmiem: Saules, Zemes un Mēness kustību, gan ar zemi saistītiem, mājas ikdienu, diennakts gaitā. Ritmiskā dzīve noteica noteiktu lietu kārtību un cilvēka dzīves darbības saskaņošanu ar tiem.

Ekonomiskā komponente tautas pedagoģijā

Darba tikums ir viens no izteiktākajiem tikumiem latviešu tautas vērtību hierarhijā. Jau šūpuļu dziesmās tiek apdziedāts darbs, tas, ka tikai darbs padara cilvēku daiļu un godājamu. Darbs ir cilvēka tikumības mēraukla – godīgums, skaistums, stiprums, gudrība, taisnīgums, patiesīgums. Pēc attieksmes pret darbu un darba prasmes sprieda par cilvēka vērtību (Jansons, 1973). Tautas pedagoģija uzskata, ka strādāt jāuzsāk jau ļoti agrā bērnībā. Tā sarežģītība un grūtība tika piemeklēta atbilstoši bērna vecumam un spējām. Mazie bērni bija pirmie palīgi mātei mājas darbos. Tas nav piespiedu darbs,

darbs iekļāvās cilvēku vajadzību piramīdā kā pati par sevi saprotama darbība, kopējās rūpēs un atbildībā par ģimenes labklājību, pārticību. Augstu tika cildināta bērna tieksme iet darbā nesūfītam. Tautas pedagoģijā darbs ir dabīgs cilvēka dzīves stāvoklis – ne reti folklorā rodama darba un dzīves identificēšana. Darbs ir ne tikai cilvēka eksistenču nodrošinātājs, bet darbā cilvēks sevi attīsta fiziski un garīgi, pilnveido savas prasmes, rod skaisto, kas bagātina tā dvēseli, darbā cilvēks apliecina sevi, rodot cilvēka dzīves jēgu. Tautas tradīcijas, veicot saimniecisko darbību, izpaužas absolūta dabas aizsardzība – pat zariņu mežā nenolauza bez īpašas vajadzības. Dabā iekārtotā darba vide bija saskaņota ar dabas iekšējo spēku, ar vides īpatnībām, ar tās spēju atjaunoties jeb iespēju ar darbu palīdzot tai atgūties. Darba ritms (dzīves ritms) tautas tradīcijās bija saskaņots ar cilvēka dzīves ritumu visa mūža garumā un ar dabas ritmiem visa gada garumā. Šī saskaņošana ir pamatā cilvēka darba un dabas vienībai.

Viena būtiska „darba audzināšanas” forma bija kopdarbs. Kopdarbs smagu darbu talkās (kad sanāca kopā kaimiņu ļaudis, lai kopīgiem spēkiem paveiktu ko smagu, darbietilpīgu vai sarežģītu, neprasot par to atlīdzību), „vakarēšanās” (kad sanāca vakaros kopā kaimiņu māju ļaudis, lai darītu katrs savu līdzpaņemto darbu) vai gatavojoties kopīgiem godiem (ģimenes un gadskārtu tradīciju ietvaros). Šiem darba veidiem raksturīga bija kopīga darba līksme un savstarpējo attiecību veidošana saskarsmē.

Kopīgs darbs ne tikai atvieglāja dažādu saimniecisko jautājumu risināšanu, bet tas bija arī nozīmīgs ģimenes stiprinātājs: satiecības, sirsnīgu un izpalīdzīgu savstarpējo attiecību veidotājs.

Sociālais komponente tautas pedagoģijā

Nevar apstrīdēt ģimenes lomu bērna socializācijā. Agrīnā vecumā tā vispirms sevišķi spilgti atklājas tautas pedagoģijā ģimenes locekļu savstarpējā saskarsmē, bet vēlāk arī ar kopīgiem darba darītājiem. Sociālizācija notiek ne tikai dzīvas saskarsmes pieredzē, bet arī verbāli t.i., pasaku, dziesmu, sakāmvārdu, parunu, teiku un citu mutvārdu folkloras elementu iespaidā. Sevišķi liela nozīme verbālai audzināšanai varēja būt agrā bērnība: tai cauri bērns tiek izvadīts ar neskaitāmām dziesmām, kurās slavēts draudzīgums, izpalīdzīgums un iejūtība. Vēlāk rotaļas un dejas veidoja saskarsmes un komunikācijas vidi gan starp vienaudžiem, gan pretēja dzimuma pārstāvjiem.

Te varēja apjaust sevi, rast ierosmi pašattīstībai, pašapziņas izaugsmei. Kopīgs darbs jau agrā bērnībā (ejot kopīgos ganos ar citas sētas bērniem) veicināja māku savstarpēji sadarboties, būt draudzīgiem, izpalīdzīgiem.

Sociālo attiecību skolā nozīmīgu vietu jāierāda ilgstošai sadarbībai starp tēvu un dēlu, māti un meitu, kad tēvs ievadīja dēlu vīru darbos, bet māte sievu darbos. Sākotnēji tas izpaudās tēva un mātes (arī citu ģimenes locekļu) darba vērošanā, tad līdzdarbībā, pakāpeniski pārtopot patstāvīgā darbā.

Nozīmīga vieta sociālo attiecību veidošanai tika ierādīta jokiem un humoram. Tas radīja ne tikai priecīga prata noskaņu, bet veicināja prāta attīstību, radošumu.

Sociālajās audzināšanas aspektā svarīgs bija cilvēka dzīves ritums. Cilvēka piedzimšana latviešu tautas tradīcijās bija svēta parādība. To iezīmēja virkne nozīmīgas norises, kuras visas bija centrētas uz bērnu, uz tā veiksmīgu, veselīgu nākotni, uz spējām veikt savu pienākumu, savu darbu. Bērna nākšanu pasaulē par nozīmīgu uztvēra ne tikai māte un tēvs – tas bija nozīmīgs notikums visiem ģimenes, saimes locekļiem, pat attāli radi un kaimiņi tajā līdzdarbojās.

Aktīvi sociālie kontakti veidojās minētajās kopdarbu reizēs, gadskārtu ieražu svētkos, kad sociālā vide no paplašinātās saimes izauga līdz visu tuvāko un tālāko kaimiņu, radu satiksmei, kopīgai svētku svinēšanai.

Kultūras komponente tautas pedagoģijā

Kultūras aspekts tautas pedagoģijā iezīmē garīgo sākotni visā cilvēka darbībā. Tradicionālā kultūra ir gan augsne, no kuras izaug visi jau minētie aspekti un reizē tas ir arī šo aspektu piepildījuma auglis. Kultūras aspekts ir cilvēka veseluma izteicējs – mēs runājam par darba kultūru, par cilvēku savstarpējo attiecību kultūru un varam runāt par cilvēka uzvedības kultūru dabā. Par īpašām kultūras aspekta komponentēm jāatzīst māksla, mūzicēšana, dziedāšana, dejošana, mutvārdu folkloras dažādos žandrus. Šīs komponentes tautas pedagoģijā reti kad ir pašas par sevi – tās ir cieši saistītas ar citiem ilgtspējības aspektiem. Latviešu tradicionālā kultūrā, piemēram, ir īpaši izdalītas darba dziesmas, kuras saistāmas ar ekonomisko aspektu; gadskārtu dziesmas, dabas norišu skaistumu aprakstošas, kas saistāmas ar ekoloģisko aspektu, kūmības, bērnu audzināšanas, jauniešu savstarpējās attiecību dziesmas, kāzu un bērnu dziesmas, kuras

ir attiecināmas uz sociālo aspektu ilgtspējības modelī. Ar kultūras aspektu tiešāk saistāmas dziesmas par dziedāšanu, mītiskās dziesmas. Nozīmīgu vietu ieņēma pasaku stāstīšana, sarunas par aizgājušiem laikiem un zīmīgiem notikumiem pagātnē, kā arī mīklu minēšana ziemas vakaros. Ikdienā tautā plaši lietoja izteicienus, parunas, sakām-vārdus (Anspaks, 2003). Lingvistiskā vide rosināja raitas valodas attīstību, daiļrunību, asprātību, spriestspēju, iztēli, prāta attīstību, palīdzēja aptvert un iepazīt pasauli, cilvēku savstarpējās attiecības, risināt morāles problēmas.

Īpaša vieta jāierāda tautas daiļamatniecībai. Tās radītiem izstrādājumiem bija raksturīgs dailes un lietišķuma sinkrētisms. Tautas daiļamatniecībai bija ne tikai ekonomiski-saimniecisku jautājumu risināšanas jēga – tā caur formu, krāsām, proporcijām veidoja estētisko gaumi, sniedza estētisku pārdzīvojumu. Daiļamatniecības veidoties sadzīves priekšmeti veidoja estētiski tīkamu sadzīves telpu, greznoja cilvēkus, tautas mūzikas instrumentu un rīki parasti vienlaicīgi raksturoja gan pašu spēlmani, gan meistarū.

Tabulā 1. katrai ilgtspējīgas attīstības komponentei piekārtoti atbilstošas vides faktori tautas pedagoģijā un ar tiem saistītās vērtības, kuras veidojās un nostiprinās šajās vidēs.

Kā jau tas augstāk atklājās vērojama visu komponentu daļēja pārklāšanās. To varēja sagaidīt tautas pedagoģijas veseluma dēļ. Galvenās vērtīborientējošās vides ir ģimenes, saimes, kopienas, etniskā, dabas, lauku sētas, ģimenes sadzīves un darba vide. Atziņa, ka cilvēka dzīves darbības kvalitāti daudzējādā ziņā nosaka vide faktori, ir visai sena (Рыцко, 1981) (Дьюи, 2002).

<i>Ilgtspējīgas attīstības komponentes</i>	<i>Vide faktori tautas pedagoģijā</i>	<i>vērtības</i>
Ekoloģiskā komponente	Dabas vide Lauku sētas vide	tēvu zemes mīlestība, piederības apziņa, saudzīgums, iejūtība, draudzīgums, skaitums, iztēle, radošums, vērigums, brīvība, kalpošana
Ekonomiskā komponente	Ģimenes sadzīves darba vide darba vide lauku sētā darba vide dabā	darbs, darba līksme, darba augļi, pienākuma jūtas, prāts, griba, neatlaidība, centība, kustīgums, vērigums, uzmanība, gudrība, skaitums, radošums, izlēmīgums, spriestspēja, čaklums, darbīgums, pacietība, izturība, cen-

		tība, rūpīgums, vērtīgums, aktīva dzīves pozīcija, labestība, sirsnība, godīgums, satiecība, pašattīstība, pašapziņa, griba, kalpošana, saskarsmes un komunikatīvās prasmes; sadarbības prasmes
Sociālā komponente	Ģimenes vide Saimes vide Kopienas vide	draudzība, mīlestība, atbildība, uzticība, izpalīdzība, apdomība, iejūtība, sadarbība, sa-derība, aktīva dzīves pozīcija, radošums, skaistums, patiesība, spriestspēja, godīgums, vērtīgums, pašattīstība, pašapziņa, kalpošana, izlēmība, sadarbība
Kultūras komponente	Ģimenes vide Kopienas vide Etniskā vide	iztēle, piederība, zinātkāre, uztvere, vērtīgums, neatlaidība, skaistums, gudrība, rūpīgums, kārtība, labestība, iejūtība, sirsnība, satiecība, patiesība, atbildība, mīlestība, godīgums, pašattīstība, pašapziņa, gudrība, brīvība, sadarbība

Tabula 1.

Jaunākie pētījumu apliecina pieaugušo un bērnu sociālās mijiedarbības nozīmi. I.Stangaine savā pētījumā konstatē, ka mijiedarbība ar pieaugušo veicina lingvistisko prasmju attīstību, apgūst saskarsmes kultūru t.i., veicina bērna kognitīvās, emocionālās sociālās sfēras attīstību (Stangaine, 2010). Svarīgi ka šī mijiedarbība norisinās ģimenes vidē (Anspoka & Siliņa-Jasjukeviča, 2010), kurā norisinās tradīciju pārmantošana no vecākiem un vecvecākiem. Tā rodas apstākļi dabīgai, ne iemācītai tradicionālās kultūras apguvei.

Apkārtējās sociālās un fiziskās vides iespaids kreativitātes attīstībā īpaši svarīgs ir bērna pirmajos dzīves gados, kad bērns aug ģimenē. Tā veiksmīgi attīstās relatīvi brīvos augšanas apstākļos, kad veidojas pozitīva attieksme pret darbu, situācijas, kad jāprot patstāvīgi orientēties sarežģītās situācijās, kad jāpieņem patstāvīgi lēmumi (Čukurs & Vende, 2011).

Kopsavelkot būtu jāatzīst, ka tautas pedagoģijas elementu nāciju izglītības sistēmās būtu nepieciešams integrēt sekojošu iemeslu dēļ:

1. Tautas tradīcijas mentāli (savdabīgā tautas etniskās apziņas laukā) ir saskanīgas ar tās indivīdu (tautas etniskās apziņas lauks) un tāpēc tautas pedagoģija var būt ļoti nozīmīga indivīda vērtībo-

- rientācijas veidošanas procesā (Ледлофф, 2010) (Широкова, Филипова, & Лейко, 2002);
2. Tautas pedagoģija, kas sevī ietver laikā pārbaudītas augstas tikumiskās un garīgās pamatvērtības, ir personības garīgās attīstības humānistiskais pamats (Фотеева & Кудрявцева, 2011) (Rode, 2010);
 3. Tautas tradīcijas satur vispārcilvēcisko un to kopšana principā nesatur citām tautām naidīgus elementus (Вакаев, 2002) (Фотеева & Кудрявцева, 2011) (Широкова, Филипова, & Лейко, 2002);
 4. Tautas pedagoģija veicinās indivīdu identificēšanos ar tautu, nacionālās pašapziņas veidošanos, tā stiprinot tautas vienotību, ļaujot tai pārdzīvot globalizācijas laikmetu (Фотеева & Кудрявцева, 2011);
 5. Tautas pedagoģija radīs priekšnosacījumus nacionālās kultūras savdabīguma radošai attīstīšanai un saglabāšanai (Широкова, Филипова, & Лейко, 2002) (Вакаев, 2002);
 6. Tautas pedagoģijas saistība ar zemapziņu (folkloru uzrunā ir būtisks nosacījums indivīda iekšējo spēku, dotumu un dzīves jēgas atklāšanā, sekmīgai pašapliecināšanās vajadzības apmierināšanai (Jungs, 1990) (Фотеева & Кудрявцева, 2011) (Maslow, 1968). Folkloru uzrunā kolektīvās zemapziņas veidotiem arhetipiem (Rudzītis, 2006);
 7. Spēcīga etniskā pašapziņa veicina toleranci pret citiem etnosiem, veicina starpetniskos sakarus (Вакаев, 2002) (Anspoka & Siliņa-Jasjukeviča, 2010);
 8. Tautas pedagoģijas integrēšana izglītībā radīs priekšnosacījumus tautas tradīciju dabīgas pārmantošanas atjaunošanai ģimenēs, stiprinās ģimeniskās vērtības (Вакаев, 2002);
 9. Tautas pedagoģijas integrēšana izglītībā radīs priekšnosacījums tādas jaunas vecāku paaudzei veidošanai, kura būs ziņoša un protoša savu bērnu audzināšanā;
 10. Tautas pedagoģijas efektivitāte meklējama arī tādā tās īpatnībā, kā indivīda aktīvā līdzdarbība jeb pašdarbība - indivīds ir tautas garamantu līdzradītājs (Rudzītis, 2006), tās dziļākais saturs atklājas pašā darbībā, skaists top skaists tikai novērotājam pašam kļūstot skaistam, doma rosina domu, tēls rada jaunus tēlu, darbība – darbību utt.;

11. Tautas pedagoģijas veseluma iezīme tās saturā un formā iezīmējas caur ētiskā un estētiskā vienību. Latviešu tikuma jēdziens ietver sevī aicinājumu skaisti tikt ar visu galā tiecoties uz pilnību (Rudzītis, 2006).
12. Tautas pedagoģijā ietverts emocionāli vērtējošais aspekts - caur iekšēju un ārēju dialogu (prātniecību) tiek izvērtēti procesi, parādības, veidojas noturīga vērtīborientācija;
13. Tautas pedagoģija ir priekšnoteikums brīvas un viengabalainas personības attīstībai;
14. Tautas pedagoģija ir saderīga ar ilgtspējīgas sabiedrības komponentēm un tādejādi var tapt par ilgtspējīgas izglītības pamatu.

Tautas pedagoģijas iedzīvināšanas iespēju apsvērumi

Anspokas (Anspoka & Siliņa-Jasjukeviča, 2010) ilgstoša pētījuma pieredze liecina, ka ir daudz faktoru, kas traucē plašāk skolu pedagoģiskajā procesā izmantot tradicionālo kultūru. Lūk daži: samazinās cilvēku skaits, kuri pārzina tradīcijas; plašajā informatīvajā telpā pazūd tradicionālā kultūra; masu sazinās līdzekļi maz laika velta (faktiski nemaz) tradicionālās kultūras pasākumiem; zūd tradicionālais dzīves veids; trūkst finansējuma; sabiedrība dominē materiālās intereses; tradicionālās kultūras apgūšanai ir fragmentārs raksturs; tradicionālā kultūra ir sadrumstalota pa mācību priekšmetiem. Domājot par tautas pedagoģijas elementu ieviešanu vispārējās izglītībā, ir jā-saskata kā ārējie tā iekšējiem tam traucējošie faktori. Par ārējiem būtu jāuzskata ar aktīviem globalizācijas procesiem saistītie faktori, kurus ir grūti ietekmēt no kāda neliela etnosa pozīcijām. Par iekšējiem varētu uzskaitīt Anspokas uzskaitītos. Iekšējie faktoru radītās problēmas ir novēršamas, ja konkrēta etnosa sabiedrībai ir

Literatūra

- Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.
- Anspoka, Z., & Siliņa-Jasjukeviča, G. (2010). Novada tradicionālā kultūra izglītībā: situācijas izpētes rezultāti. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* (pp. 17-23). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
- Čukurs, E., & Vende, K. (2011). Kreativitāti veicinošie un kavējošie faktori bērnu un vecāku attiecībās. *Latvijas Universitātes raksti. Psiholoģija 774. sējums*, 6-16.
- Grabovska, R., & Vēreba, D. (2010). Ilgtspējīgas attīstības īstenošana mācību procesā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* (pp. 447-453). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
- Jansons, J. A. (1973). *Darba vara lielu dara. Tautas dziesmu izlase*. Rīga: Liesma.

- Jungs, K. G. (1990). Par arhetipa „bērns” psiholoģiju. *Grāmata, A.D. MCMXC XII*, 4-12.
- Maslow, A. T. (1968). *Toward a Psychology of Being*. Litton Education Publishing.
- Rode, O. (2010). Values education in Latvia and its relationships with the dimensions of sustainable society. *8th INTERNATIONAL JTEFS/BBCC CONFERENCE* (p. 94). Daugavpils: Saule.
- Rudzītis, J. (2006). *Latviešu tauts pedagoģija*. Rīga: RaKa.
- Salīte, I. (2008). *Metodiskā materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības zivērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
- Stangaine, I. (2010). Pieaugušā un bērna sociālā mijiedarbība rotaļā pirmsskolēna komunikatīvās kompetences sekme'tāja. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* (pp. 312-317). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
- Vilbers, K. (2010). *Visaptverošā teorija*. Rīga: Jumava.
- Вакаев, В. (2002). Этнопедагогизация процесса обучения и воспитания. *Педагог*, 23-28.
- Дьюи, Д. (2002, 03). *Мое педагогическое кредо*. Retrieved 08 08, 2010, from http://altruism.ru/img/ns_p_01.gif.
- Ледлофф, Ж. (2010). *Как вырастить ребенка счастливым*. Москва: Генезис.
- Маслоу, Ф. (1997). *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук.
- Руссо, Ж. (1981). *Педагогические сочинения: Том 1. Эмиль, или О воспитании*. Москва: Педагогика.
- Фотева, Щ., & Кудрявцева, А. (2011). Культуросоцидательная миссия науки в образовательной среде средней школы. *Культура Наука Интеграция*, 18-24.
- Широкова, У., Филипова, Ж., & Лейко, Л. .. (2002). Аксиологические основы народной педагогики. *Педагог*, 122-126.
- Шри, С. С. (2004). *Гита Вахуни*. Москва: Амрита-Русь.

Vides faktori personības vērtīborientācijas attīstībā

Environmental factors in the development of personal values orientation

Environmental factors in the development of personal values orientation. Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice. *Proceedings of the 10th international JTEFS/BBCC conference Sustainable development. Culture. Education. Ulla Harkonen (Ed.)* Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 7. 2013., p.p.65

Kopsavilkums

Problēma saistīta ar būtiskām atšķirībām starp sabiedriski vēlamo un reālo skolēnu vērtīborientāciju, kas veidojas pamatskolā.

Pētījuma mērķis ir izvērtēt vides un citus faktorus bērniībā, kuri ietekmē personības vērtīborientāciju.

Pētījumā veikta zinātniskās literatūras analīze psiholoģijā un pedagoģijā par personības vērtīborientācijas veidošanos, kā arī meklēti vērtīborientācijas veidojošie faktori pašapliecinājušos personību dzīves stāstos.

Pētījuma praktiskā daļa veikta, izmantojot fenomenoloģiskās analīzes metodi. Rakstā analizēti mērķtiecīgi atlasītas padziļinātas intervijas ar Latvijas sabiedrībā ļoti pazīstamām personībām. Izlasē iekļautas intervijas ar dažādu profesiju pārstāvjiem: māksliniekem, zinātniekiem, kultūras un sabiedriskiem darbiniekiem, kuri sevi apliecinājuši izvēlētajās profesijās un dzīvē.

Pētījums un zinātniskās literatūras analīze apliecina, ka personību vērtīborientācija veidojas jau agrā bērnībā. Tika konstatēti būtiski skolēnu vērtīborientācijas noteicošie faktori: ap bērnu izveidojusies vide bērnībā un bērna raksturīpašības. Abu šo faktoru ievērošana varētu būt nozīmīga, risinot skolēnu vērtīborientācijas problēmu.

Atslēgvārdi: vērtīborientācija, pašapliecināšanās, vide, raksturs

Abstract

The problem is related to essential differences between the publicly desirable and actual values orientation of basic school learners. The aim of the research is to assess environment and other factors in childhood that affect personal values orientation. The research comprises analysis of relevant literature in psychology and education about the development of personal values orientation; it also singles out factors of values orientation in life-stories of self-ascertained personalities. The practical part of the research is produced with the method of phenomenological analysis. The article analyses intentionally sampled in-depth interviews with personalities that are well-known in Latvian society. The sample includes interviews with representatives of various professions: artists, scientists, cultural and public figures who have achieved self-expression and ascertainment in their chosen professions and in life in general. Phenomenological analysis of interview data and relevant literature suggests that personal values orientation is formed in early childhood. Significant factors that affect the values orientation of basic school learners were identified: the environment surrounding a person in childhood and the child's character traits. Consideration of

both these factors is important when dealing with the problem of learners' values orientations.

Key words: values orientation, self-ascertainment, environment, character

Šis darbs ir turpinājums pētījumam par vērtīborientētas audzināšanas vides saistību ar bērnu vērtīborientāciju (Rode., 2011) (Rode, 2010). Šo pētījumu mērķis ir rast nosacījumus ilgtspējīgas izglītības skolas vides izveidei. Pētījumi apliecināja, ka tautas tradīcijās rodāmās vērtības un vides-indivīda attiecības, ir saistāms ar ilgtspējībai raksturīgo. Folklorā rasts apliecinājums tam, ka indivīda un vides harmoniskas attiecībās svarīga ir sabalansētība starp indivīda un sabiedrības interesēm, veidojot indivīda piederības apziņu videi. Ar piederības apziņu tika saprasta uz kopības izjūtu balstīta tieksme būt piederīgam kādai videi, sabiedrībai, tās daļai t.i., gan fizisko piederību – saikni ar tuvāko vai tālāko fizisko vidi (māja, pagals, skola u.c.), gan sociālo piederību – iekļaušanās izjūta ģimenē, draugos, klasē u.c. (Apine & Roga, 2010). Turpinot indivīda un sabiedrības interešu savstarpējas saderības nosacījumu meklējumus, svarīgi būtu noskaidrot kā tautas kultūras mantojumā rastās atziņas saskan ar jaunāko laiku vides un indivīdu attiecībām pašrealizējušos personību dzīves stāstos.

Mūsdienu pētījumi, pat pasaulē atzītās izglītības sistēmās (Kuurme & Carlsson, 2010), liecina, ka tradicionālā skola, lai cik labi nebūtu tehnoloģiski sakārtota, profesionāla un inovatīva, nenodrošina pozitīvu skolēna dzīves kvalitāti (labsajūtu). Pētījumi apliecina, ka galvenais iemesls tam ir skolas vides nenodrošinātā skolēnu tieksme pēc skolēnu vērtīborientācijā svarīgās pašcieņas, patstāvības (Orska, 2006), pašapliecināšanos (Anspoka & Siliņš-Jasjukeviča, 2010), piederības apziņas videi (Augškalne & Garjāne, 2010), (Apine & Roga, 2010).

Labsajūtas trūkums, iespējams, ir par iemeslu pieaugošai skolēnu nedisciplinētībai, zemiem panākumiem akadēmiskos mācību priekšmetos (Lieģiniece, 2009), (Geske, Grīnfelds, Kangro, & Kiseļova, 2010). Labsajūta, kā apliecina minētie pētījumi, ir atkarīga no skolēnu vērtīborientācijas un vides attiecībām, kas liek domāt, ka līdzsvarojot šīs attiecības, varētu uzlaboties gan skolēnu disciplīna, gan sasniegumi akadēmiskos priekšmetos. Vienu tādu izglītības program-

mu, kurā tas tiek darīts, piedāvā Bala (Bala, 2006). Viņa aprakstītā multikulturālā programma *Izglītība Cilvēciskajās Vērtībās (Education in human values)* ir adaptēta 166 pasaules valstīs, visos kontinentos un, kā viņš raksta, tās īstenošanas pieredze apliecina skolēnu disciplīnas un sekmju uzlabošanu pat „problēmu” bērnu skolās. Programmas pamatu veido piecas cilvēciskās vērtības: Mīlestība, Patiesība, Kalpošana, Nevardarbība un Miers. Pamatvērtības atklājas apakšvērtībās. Bala aprakstītā programma paredz līdzsvarotas personības attīstību, izmantojot apmācību minētajās vispārcilvēciskajās vērtībās. Programma paredz, ne vērtību uzspiešanu, bet iespēju indivīdam pašam nonākt pie pozitīva lēmuma, izceļot un stiprinot katrā bērņā iedzimto labsirdību un veidojot nosacījumus minēto vērtību praktizēšanai. Par īpaši svarīgu tiek atzīta vide, kuru veido skolotāji sadarbībā ar vecākiem jeb trīs pušu: skolnieks-skolotājs-vecāku, partnerattiecību veidošana. Programmā likts uzsvars uz to, lai skolotāja būtība prezentētu minētās vērtības, bet ne uz profesionalitāti.

Līdzīgu Dzīves Vērtību izglītības (*Living Values Education*) modeli, kurā tiek veidota īpaša vide bērnu pozitīvai vērtīborientācijai, apraksta Kristofers Drake. Arī šis modelis aprobēts daudzās pasaules valstīs. Programma paredz tādas vides organizēšanu, kurā “visi elpo vienā elpā”: gan skolas personāls, gan vecāki, gan skolnieki un apkārtējā sabiedrība - visi strādā kā viena komanda. Drake uzsver skolotāja personības īpašo lomu šajā komandā. Viņš saka, ka panākumi nav gaidāmi, ja skolotāja personības būtība nebūs orientēta vispārcilvēciskās vērtībās. Skolotājs nedrīkst spēlēt vienu lomu skolā un citu ārpus.

Drakes Dzīves Vērtību izglītības programma akcentē individualitātes īpašību ievērošanu un nozīmi. Drake apgalvo, ka izglītība ir nepilnīga, ja tā neņem vērā visu cilvēka personību kopumā, tās pieredzi. Tai jāpalīdz katram cilvēkam vislabāk izpaust visus viņa talantus un potenciālus, sapņus. Programma piedāvā izglītību šādās divpadsmit cilvēciskās vērtībās: miers, cieņa, sadarbība, brīvība, laime, godīgums, pazemība, mīlestība, atbildība, vienkāršība, iecietība un vienotība. Drakes aprakstītās programmas filozofija mudina skolotājus izmantot savas tautas kultūras mantojumu.

Tautas tradīcijās rodamais, attiecībā uz bērnu audzināšanu, parasti tiek dēvēts par tautas pedagoģiju. Analizējot tautas kultūras mantoju no šī aspekta (Placeholder1), atklājās bērna attīstībai būtiski

audzināšanas vides faktori, kas veido bērniem noturīgu vērtīborientāciju. Te galvenās vērtīborientējošās vides ir ģimenes, saimes, kopienas, etniskā, dabas, lauku sētas, ģimenes sadzīves un darba vide dabā un lauku sētā. Tautas audzināšanas tradīcijas sakārtojums atbilstoši ilgtspējīgas attīstības komponentēm (ekoloģisko, ekonomisko, sociālo, kultūras), atklāj šo komponentu saturu savstarpējo pārklāšanos jeb vienotību (Placeholder1). Tajā nevar izdalīt svarīgāko komponenti, svarīgāko vidi, jo visas ir harmoniski savstarpēji saistītas un vienādi nozīmīgas bērnu vērtīborientācijas veidošanās procesā. Šī atziņa sasaucas ar to, ko Gebser (Neville, 1999), iespējams, sauktu par audzinošās vides laiktelpas nedalāmību. Gebser apziņas struktūras modelī izšķir piecas apziņas izpausmes: arhaisko, maģisko, mītisko mentālo un integrēto, kuras cilvēkā rodas vienlaicīgi. Tas nozīmē, ka uzmanīgi jāizvērtē bērnu un pusaudžu attīstības teorijas, kuras balstītas uz attīstības hierarhiju. Gebser neredz nepieciešamību veidot atšķirīgas audzināšanas vides dažādiem dzimumiem, dotumiem, vecumiem. Svarīgi, lai vide jebkuram bērnam palīdzētu realizēt tā potenciālus.

Gebsera atziņas un tautas pedagoģijas veselums latviešu tautas tradīciju mantojumā varētu kļūt par pamatu ilgtspējīgas skolas vides veidošanai Latvijas apstākļos. Tāpēc svarīgi būtu noskaidrot vai tautas pedagoģijas dabīgā attīstība arī mūsdienu dzīves apstākļos var nodrošināt veiksmīgu personības attīstību. Lai par to iegūtu kādus priekšstatus, tika pētītas Latvijas apstākļos pašrealizējušos personību bērniņās.

Dzīves stāstu pētījums

Dzīves stāstu pētījumu mērķis bija pašapliecinājušos personību dzīves stāstos atrast faktoros, kas noteica viņu vērtību orientāciju. Pētījumā meklējam vispārējās vides un indivīda īpašības bērniņā, kuras varēja veicināt personības attīstību, nenoskaidrojot, kāpēc personības savu dzīves jēgu atradušas vienā vai otrā profesijā.

Pētījumam izmantotas padziļinātas, daļēji strukturētas intervijas ar Latvijas sabiedrībā labi pazīstamām personībām. Intervējamiem tika dota iespēja brīvi izstāstīt savu stāstu. Intervijas nobeigumā, ja bija nepieciešams, intervējamam tika lūgts detalizētāk pieskarties kādam mazāk atklātam dzīves aspektam. Pavisam izanalizēti 13

dzīves stāsti. Kopīgais interviju audioierakstu garums 16 stundas un 26 minūtes. Transkripcija veikta uz 94 lapaspusēm (intervāls 1,5).

Intervējamo CW analīze apliecina, ka izlasē ir iekļautas intervijas ar dažādu profesiju pārstāvjiem: māksliniekiem, zinātniekiem, kultūras un sabiedrības darbiniekiem, kuri sevi apliecinājuši izvēlētajās profesijās (augstākās izglītības, zinātniski grādi, aktivitāte) un dzīvē. Intervējamo vecuma diapazons ir no 31 līdz 80 gadiem, sieviešu vīriešu attiecība – 6:7. Pētījums veikts, izmantojot fenomenoloģiskās analīzes metodi. Analīzei no dzīves stāstu transkriptiem tika atlasītas tēmas, kuras bija saistītas ar bērnību un skolas gadiem.

Katra personība prezentē unikālu dzīves stāstu, tāpēc katra respondenta analīzes kopsavilkums tiks dots atsevišķi. Darba nobeižumā tiks veikta pētījuma rezultātu un literatūrā rodamo atziņu apkopojoša analīze.

A respondenta intervijas analīze, apsprišana

Respondents piedzimis nelabvēlīgā sociāli-politiskā un ekonomiskā situācijā, intelektuālu vecāku ģimene „*Es esmu karalaika bērns un mana mamma, kad dzemdēja manu māsu, sēdēja cietumā, vācu...*” Augusi pilsētas nomalē, vecāku nodrošinātā fiziski un garīgi sakārtotā, estētiskā, bet pieticīgā sadzīves vidē bez ērtībām un komforta „*Tur bija puķes, tur bija zāle, tur bija krūmi - ceriņi ļoti daudz un rožu krūmi...*” Respondents izjutis šai videi piederību „*Tur bērnībā, tajās mājās, lai gan tās bija māmiņas un papiņa iekārtotas, tur es jutos mājās.*” Vecāki bijuši prasīgi pēc tīrības un kārtības, un noteiktu pienākumu izpildi ģimenē „*..lielāko tiesu jau bija kaut kas sagatavots, bija jāuzsilda, jāmazgā trauki un virtuvē viss jānovāc un visam jābūt kārtībā..*” Vecāku darba noslodzes dēļ respondents audzis bez piekārēšanas, brīvos attīstības apstākļos, būdams viens ar sevi vai bērnu vidū „*Un to vienatnes sajūtu es ļoti labi atceros un man tā ļoti labi apmierināja, un es neatceros, ka man būtu bijis bail..*” Visu bērnību respondents atradies izteikti estētiski sakārtotā kultūrvidē un dabā „*Ļoti skaisti tie kapi bija manā bērnībā, ļoti skaisti...*” Jutusi piederību tām – bijusi emocionāli aizkustināta atrazdamās to vidū „*Es pat esmu peldējusies zibens laikā un man tas ir tik neprātīgi patīcis..man pašai nekad nav bijis bail no zibens un pērkona... Man nekad nebija bail no kaut kādiem kukaiņiem, no dabas, no krūmiem vai no putniņiem.*” Bērns daudz laika pavadījis dzīvojot lauku sēta dabas un māj-

dzīvnieku vidē, juties piederīgs arī tai. Pildījis noteiktus darbus „...*Ogas tas bija mūsu pienākums lasīt. Un man nekad tas nav arī bijis grūti. Tas nelikās šausmīgi apnicīgi vai riebīgi... Man tādas vienatnes nodarbības, kad tu domā savas domas, man liekas, ļoti patīkams darbs.*” Laukos pie vecāsmātes, uzņēmusi veselīgu barību, audzis brīvā, nepiespiestā gaisotnē „...*Neviens ar mums nenodarbojās.*” Ļoti agrā bērnībā respondentam piemītis mierīgums, pacietība, savrupība „...*mamma teica, ka tad, kad es piedzimu, man varēja atstāt stundām ratiņos ārā, aiziet uz tirgu, veikalu un atnākt atpakaļ pēc divām stundām un kaimiņi saka, vai, mēs domājām, ka tukši ratiņi.*”

Vecāku gādības un mīlestības pilna: respondents bieži lieto deminutīvu, runādams par saviem vecākiem.

Skolas gadus respondents atceras ar nepatiku, jo tie nesaskanēja ne ar respondenta iekšējās taisnības izjūtu, ne ar to, ko respondents patiesi vēlējes. Apraksta sevi kā apzinīgu, jo centusies darīt lietas, kas nav patikušas „... *skolā man ļoti nepatika un jo vecāka es kļuvu, jo vairāk man nepatika... es lecos ar skolotājiem..., kad kaut kas bija netaisnīgi izdarīts pret klasesbiedriem.*” Ar labu atceras fizikultūras, dziedāšanas skolotājus, kuru nodarbības interesēja un vēlākos skolas gados klasēs - klases audzinātāju, kura bija aptvērusi respondenta talantu un palīdzēja to realizēt, ļaujot apmeklēt ārpuskolas nodarbības „...*bija brīnišķīga klases audzinātāja, kas slēpa manas bastošanas.*”

Respondents jau agri apzinājies savas intereses, kuras, viņa vērtību hierarhijā, atradušās visaugstāk. To atbalstīšanu vidē ap sevi, uztvēris kā taisnīgumu pret sevi - cilvēki, kas respondentu atbalstījuši, palikuši atmiņā kā vispozitīvākās personības.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam A vērtīborientējošā vide raksturojama kā pilnas ģimenes, vecāku rūpēs, mīlestības, īpaši funkcionāli sakārtota, pilsētas nomales, kā arī lauku sētas sadzīvei raksturīga, strādīgu, intelektuālu cilvēku, bērnu rotaļu, ekonomiski pieticīga, sociāli-politiski nelabvēlīga, estētiski bagāta, dabas objektu piesātināta, brīva attīstības veicinoša, noteiktu pienākumu vide. Skolas videi respondents nav jutusies piederīgs.

Respondenta A bērnības vērtīborientējošā vidē rodams un bērnam izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai atbilst cieņa, mīlestība pret vecākiem, draudzīgums, labestība, iejūtība, emocionā-

litāte; *patiesības* pamatvērtībai – atklātība, godīgums, skaistums, patiesums, spēja izvērtēt, uzmanīgums, vērīgums; *kalpošanas* pamatvērtībai – atbildīgums, nesavtīgums, tieksme palīdzēt, tieksme iestāties pret netaisnību; *miera* pamatvērtībai – apcere, izturība, pieticība, neapvainošanās, pacietība, patstāvība, savrupība, pašapziņa, vienkāršība, kautrība; *nevardarbības* pamatvērtībai – brīvība, došsirdība, bezbailība, nenosodīšana.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam, ir sekojošas: emocionalitāte, mierīgums, pacietība, noslēgtība, tieksme izvairīties no nepatīkamā, savrupība, drošsirdība.

Respondentam A bērnības vērtīborientējošās vides apstākļi ir bijuši daudzveidīgi un harmoniskas personības attīstības veicinoši. Pat nelabvēlīgie sociāli-politiskie un ekonomiskie vides apstākļi nav nelabvēlīgi ietekmējuši personības vērtīborientāciju. Drīzāk grūtības, kuras to dēļ radās, veicināja tieksmi kalpot, līdzatbildības un pienākuma apziņas veidošanos, pacietību, pieticību. Emocionālie pārdzīvojumi savukārt varēja veicināt jutīgumu, iztēli. Liela nozīme respondenta vērtību orientācijas veidošanā varēja būt estētiski bagātai kultūras videi ap respondentu. Tā veidoja respondenta estētiskās jūtas: skaistuma izjūtu, tieksmi pēc sakārtotības, harmonijas, spēju apbrīnot, apcerēt, mierīgumu, emocionalitāti, kā arī ētiskās īpašības: cieņu, bijību.

Neapšaubāmi, ka bagāta dabas vide gan piesētas nomalē, gan laukos, kā arī brīva, neuzspiesta atrašanās tajā, nevarēja neatstāt paliekošu, pozitīvu iespaidu uz personības vērtīborientāciju. Turvību ar dabu respondents apraksta īpaši emocionāli, ko var apzīmēt ar piederības izjūtu tai.

Respondents B intervijas analīze, apspriešana

Respondents B audzis nepilnā ģimenē un pirmos bērnības gadus dzīvojis pilsētas nomalē, dabas vidū. Te respondentam izveidojās dziļa simpātija pret jūru „...*tur es katru dienu arī gāju uz Liepājas pludmali, tas bija labākais, ko esmu piedzīvojis.*” Vēlāk ģimene pārcēlusies uz citu dzīves vietu lauku apvidu. Arī tur respondents, ne reti būdams viens, vislielākos iespaidus guvis dabas vidē „...*atkal šī dabā, tieši mežs... patika tas vientulības konteksts pašam ar sevi dabā...*” Respondents allaž ir jutis un jūt piederību dabai, un apzinās

tās nozīmi savas personības veidošanās procesā. Dabas vide jāva apmierināt zinātkāri, veidoja cieņu pret to un spēju apbrīnot.

Nepilnās ģimenes vides apstākļi respondentam jau agri lika uzņemties pienākumus ģimenē, kur bija jāveic konkrēti un regulāri darbi. Pienākumu pildīšana tika uztverta, kā pati par sevi saprotama - to pildīšanai nebija nepieciešama sevis piespiešana, tieši otrādi, respondents centās paveikt darbu labi, godprātīgi: „*Pienākums iet pēc piena, iet uz veikalu iet tur, iet tur, atnest malku, sakārtot istabu... bija svarīgs godprātīgs izpildījums...*” Atrazdamies nelabvēlīgā sociālā vidē, respondents bērnībā pārdzīvoja smagu psiholoģisku traumu, kā rezultātā viņam sāk raustīties valoda: „*Tiku ļoti pārbiedēts, man bija kādi četri gadiņi...*”. Respondents ir spiests ilgstoši ārstēties. Tradicionālā terapija nelīdzēja, un māte respondentu aizvedusi pie tautas zintnieces. Saskarsme ar to respondentam liek apbrīnot cilvēka spējas, atmodina apzinātu vēlmi izzināt pasauli, tās noslēpumus: „*...es apēdu to medu un man tā stostīšanās pārgāja par 99%. Un es biju izbrīnīts - kā tas.. es biju priecīgs un pateicīgs.. Tanī laikā manī notika tādas dziļas pārdomas...*”

Skolas vidi respondents atceras kā saderīgu ar sevi un savām interesēm, raksturodams to kā sev piederīgu: „*Piederība klasei, mums bija tāda intensīva klases... esmu pateicīgs saviem skolotājiem... spēja disciplinēt un ieinteresēt...*” Respondents radoši, aktīvi iesaistījies dažādos pasākumos, pats ne reti tos organizēdams. Atklājās organizatora spēja, spēja sadarboties, kalpot, izteikts draudzīgums pret klases vidi: „*... tie man bija vieni no intensīvākiem, radošākiem, draudzīgākiem gadiem, kur šo vidi veidoja klase un skolotāji...*” Respondents uzsver brīvas attīstības vides apstākļu nozīmīgumu savā attīstībā, kad netraucēti varēja apcerēt dzīvei būtiskus jautājumus, meklējot patiesību: „*...man patika tas vientulības konteksts pašam ar sevi dabā, kas papildināja manu filosofisko pasauli par eksistences jēgu, dzīves attiecībām... es pats sev atbildēju uz šiem relatīvisma jautājumiem un man sabruka mans absolūtais pasaules skats.*”

Respondents B agri aptvēris savas intereses un apzināti tām sekojis. Bērnībā piedzīvotais veicinājis šo interešu nostiprināšanos, padziļināšanos. Piemēram, gūtā psiholoģiskā trauma agrā bērnībā, pārtapa draudzīgumā, stiprinājusi zinātkāri, rosinājusi apcerei, radījuši priekšnosacījumus spriestspējas attīstībai, tieksmi meklēt patiesību, palīdzēt.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam B vērtīborientējošā vide raksturojama kā nepilnas ģimenes, ekonomiski pieticīga, dabas objektiem bagāta, piepilsētas, agri uzsākta darba, brīvu attīstību veicinoša vide. Skolas vide bija saderīga ar respondentu un raisījusi piederības izjūtu tai.

Respondenta B bērnības vērtīborientējošā vidē rodams un bērniem izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai atbilst draudzīgums, labestība, rūpestība, iejūtība, līdzjūtība, emocionalitāte; *patiesības* pamatvērtībai – zinātkāre, godprātība, patiesība, spēja izvērtēt, vērtīgums; *kalpošanas* pamatvērtībai – atbildīgums, izpalīdzīgums, radošums, čaklums; *miera* pamatvērtībai – apceres tieksme, savrupība, spēja apbrīnot, patstāvība, pašapziņa, vienkāršība, komunikabilitāte; *nevardarbības* pamatvērtībai – brīvība, drošsirdība.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam, ir sekojošas: godprātība, pienākuma apziņa, savrupība, apcere, spēja apbrīnot, zinātkāre, spēja izvērtēt, emocionalitāte.

Respondenta vērtīborientāciju raksturojošo pazīmju nav daudz, bet visas tās vienmērīgi sadalās starp piecām vispārcilvēcisko vērtību grupām. Taču jāatzīmē, ka tie veidojušies daudzveidīgos vērtīborientējošās vides apstākļos un rezultātā veicinājušas harmoniskas personības attīstību. Pat, relatīvi nelabvēlīgie ģimenes ekonomiskie sadzīves apstākļi, veicinājuši respondenta atbildības sajūtas veidošanos, darba mīlestību, godprātīgumu.

C respondenta intervijas analīze, apspriešana

Respondents bērnību pavadījis lauku sētas vidē, labvēlīgā sociāla gaisotnē, kas nodrošināja mierīgus, brīvas attīstības apstākļus „*Pati bērnība bija pilnīgā lauku vidē. Kur viss tika iepazīts, tādā pašmācības veidā. Vecmammai bija iekšējs miers. Un tāda pārliecība, ka viss ko dari ir gana pareizi...*”. Te, vecvecāki, kuru audzināšanā bija nodots respondents, nodrošināja vidi, kas veicināja pašattīstību un tādu rakstura īpašību izkopšanu, kā darbīgumu, mērķtiecību, neatlaidību, patstāvību, mierīgumu, iejūtību, darba mīlestību, drošsirdību, spēju izvērtēt savu rīcību, spēju kritiski vērot pasaulē notiekošo. Dzīvei lauku sētā respondentam bija savi pienākumi un regulārs darbs jau no agras bērnības „*Man bija bērnībā pienākuma darbi. 5 -*

8 gadi, nu kas tie bija, nu tie paši gani. Kad galīgi mazs biju, tad salika kopā divus bērnus. Pa abiem bija pienākums to baru novaldīt..” Dabas un mājdzīvnieku vide veidoja piederības izjūtu dzīves telpai, saderību ar to, ļāva sevi uztvert kā šīs telpas veseluma daļu. Darba slodze nebija tik liela, lai nepaliktu brīva laika pašattīstībai „*Bija visai liels brīvsolis, tā visa tā bērnība risinājās. Kas bija labi, tā darba nebija par daudz 3 – 4 stundas no rīta.*” Vide ļāva izpausties iekšēji motivētā pašdarbībā „*Man patika kaut ko meistarot. Izmantoju visu laiku, lai kaut ko veidotu...*” Tas stimulēja darbošanās prieku, attīstīja koncentrēšanās spējas, atbildības sajūtu, brīvības apziņu. Lai gan respondents izjutis mātes trūkumu (atceroties mammu, runā izmanto deminutīva formu), dažkārt arī nepatiku pret kaut kādiem darbiem, viņš tomēr bez žēlošanās ir panesis šo apstākļu radītās grūtības. Grūtību pārvarēšana disciplinēja, attīstīja gribasspēku. Skolas gados respondentam atklājās labas organizatora dotības: „*Es organizēju visādus pārgājienus, slēpošanu...*” Respondenta iekšēji motivētās radošās aktivitātes saistāmas ar tieksmi kalpot, atbildības sajūtu par dzīves telpu. Skolas gados atsaucīgā sadarbības vide, iespēja pašapliecināties sekmēja respondenta piederības apziņas veidošanos skolai: „*Es biju lepns par savu skolu...*” Skolas skolotāju veidotā patiesības atmosfēra radīja priekšnosacījumus patiesības izjūtas stiprināšanai: „*...vēstures skolotāja, viņa... caur puķēm mācēja izstāstīt arī pareizo vēsturi. Un tajā pašā laikā iemācīja ko drīkst, ko nedrīkst runāt..”*

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam C vērtīborientējošā vide bērnībā raksturojama kā pilnas ģimenes, strādīgu cilvēku, vecāku darba, ekonomiski pieticīga, agri uzsākta darba, brīvas attīstības veicinoša, bērnu rotaļu, lauku sētas sadzīves, mājas dzīvnieku, dabas objektu piesātināta, vecāku mērķtiecīgi veidota audzināšanas vide. Skolas vide bija saderīga ar respondenta interesēm un veicināja respondenta vispārējo attīstību.

Respondenta C bērnības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērnam izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai atbilst mairīgums, iejūtība, draudzīgums, rūpestība; *patiesības* pamatvērtībai – zinātkāre, godprātība, griba, patiesība, spēja izvērtēt, vērtīgums; *kalpošanas* pamatvērtībai –aktīva dzīves pozīcija, atbildīgums, radošums, čaklums, neatlaidība, mērķtiecība, iniciatīva, tieksme izdarīt kaut ko labu, līderība; *miera* pamatvērtībai – apcere, mierīgums, pat-

stāvība, savrupība, spēja koncentrēties; *nevardarbības* pamatvērtībai – brīvības izjūta, drošsirdība, izturība, pašapziņa, veseluma izjūta.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: darbīgums, patstāvīgums, radošums, pienākuma apziņa, spēja izvērtēt, savrupība.

Respondenta vērtīborientāciju raksturojošo pazīmes vāji apraksta *mīlestības* pamatvērtību, taču uzsvars uz kalpošanu, kas, faktiski, ir mīlestības izpaušanās darbība, nepārprotami norāda uz tās spēku. Jāatzīmē respondenta agri izteikta spēcīga tieksme sevi apliecināt. Respondents atkārtoti uzsver cik nozīmīgi ir bijis piepildīt vēlmi būt pašam ar sevi – būt savrupībā, lai varētu izjust dabu, ieslīgt apcerē, radoši darbotos.

D respondenta intervijas analīze, apspriešana

Audzis pilnā, inteliģentu vecāku ģimenē lauku sētas vidē – dabas un mājas dzīvnieku vide. Agrā bērnībā ir bijuši nelabvēlīgi ekonomiskie apstākļi „*mēs, patiesībā, dzīvojam ļoti nabadzīgi, jo tas bija 50 gadu beigas...*”, tie strauji uzlabojušies, sākot iet skolā, mainoties tēva darba pienākumu avotam. Abi vecāki strādājuši. Reizēm ģimenē dzīvojuši arī vecvecāki. Respondentam bērnībā nācās pieredzēt dažādas sociālās attiecības ģimenē locekļu starpā (veidojās sociālo attiecību pieredze): attiecības starp māti un vectēvu bija saspīlētas, tās tādas veidojās vectēva skopuma dēļ, savukārt attiecības ar brāli un citiem ģimenes locekļiem bija savstarpēji izpalīdzīgas un mīlestības pilnas. Par vecākiem respondents stāsta ar mīlestību (runā lietojot deminutīva formu). Ģimenē nelietoja alkoholu. Vecāki bija strādīgi. Respondents, vērojot vecākus darbā, agri iepazīna savu vecāku darba vidi „*Meirānos, es tēvam līdzī skrēju, kaut kur mežā...*”. Lai gan vecāki bieži mainījuši dzīvesvietu, tā vienmēr bijusi laukos. Respondentam jau no agras bērnības vecāki izvirzījuši savas prasības, iesaistījuši ģimenes kopīgos darbos, taču tie netika uztverti, kā spaidi: „*Piešpiedu atmosfēra nebija, bet disciplīna bija. Bija reizes, kad tēvs iebeļza plīķi pa dibenu...*” Respondents jau agri piedalījies visos lauku darbos atbilstoši vecuma un iemaņu nosacītām spējām: „*Pienākumus atceros jau no mazas bērnības. Tikko varēju kaut ko ravēt, tā mamma pielika pie darba. Tāpat visu laiku mājas darbi...*” Patstāvīgais darbs veidoja pienākuma apziņu, veidoja sapratni par cilvēku attiecī-

bām, darbiem. Te respondents iemācījās patstāvīgi spriest un pieņemt lēmumus, attīstījās spēja izšķirt, disciplinētība, griba. Lauku darbi rūdīja fizisko augumu, veicināja tā attīstību. Ne reti respondents sava darbīguma un patstāvības dēļ guva dzīves pieredzi nokļūdamas problēmu situācijās: „*Biju zēns, kuram nepārtraukti bija kaut kādas problēmas... iekāpu lapseņu pūznī... Ar galvu žāvos lejā un pārsitu galvu..*”

Respondents agri iemācījās lasīt, to veicināja vecākais brālis, kurš tobrīd slimoja. Brālis agri nomira. Respondents to smagi pārdzīvoja, un ar to aizsākās dzīves jēgas apcere: „*Tas mani nostādīja tā diezgan konkrēti, ka pasaulē eksistē tāda, kā nāve, cilvēki nedzīvo mūžīgi*”. Pēc brāļa nāves respondenta māte saslima. Zinātkāre, kas izpaudās aizrautīgā lasīt priekā „*Bērība man pagāja lasot un man patika izdomāt dažādus scenārijus pašam*”, kā arī pienākumi un darbs veicināja pašattīstību, radošumu, raistīja domāt prieku, iztēles spējas, kritisku attieksmi pret dzīves parādībām un sevi. Vispusīga respondenta attīstība un plašais interešu loks gan humanitāro, gan eksakto zinību jomās, veicināja tā iesaistīšanos visdažādākā rakstura aktivitātēs skolas gados: piedalīšanās sporta pasākumos „*Skriešanā es dabūju 3 sporta klasi vismaz*”, mācību priekšmetu olimpiādes „*Protams, fizika, pa olimpiādēm...*”, ar mākslu saistītās aktivitātēs: „*vienu kolekciju, ko es tur sataisīju, bija no koka saknēm...*” Respondents pozitīvi izvērtē dažu skolas skolotāju radošai, aktīvai darbībai radītos vides apstākļus, bet, neraugoties uz to, viņam neizveidojās piederība skolai.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam D vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā pilnas ģimenes, vecāku darba, strādīgu cilvēku, agri uzsākta darba, ekonomiski nelabvēlīga, lauku sētas sadzīves, mājdzīvnieku, dabas objektiem bagāta, bērnu rotaļu, vecāku mērķtiecīgi veidotas audzināšanas vide. Skolas vidi respondents atceras ar patīku. Tā ļāvusi respondentam, sevi apliecināt gan fiziskās, gan intelektuālās aktivitātēs. Respondents labi atceras tās skolotāju personības, kuras pateicoties savai profesionalitāti apmierinājušas zinātkāri, veicinājušas radošu aktivitāti.

Respondenta D vērtīborientējošās vides vērtības bērībā aprakstāmas sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai - mīlestība pret ģimenes locekļiem, maigums, līdzjūtība, draudzīgums, iejūtība; *patiesības* pamatvērtībai – zinātkāre, iztēle, domāt prieks, sapratne, griba, spēja

izšķirties, paškritika, spēja izvērtēt, patiesības meklēšana; *kalpošanas* pamatvērtībai – aktīva dzīves pozīcija, radošums, atbildīgums, čaklums, iniciatīva; *miera* pamatvērtībai – apcere, pašapziņa, spēja pārvarēt grūtības, disciplinētība, pieticība; *nevardarbības* pamatvērtībai – stiprums, veselība, brīvība, sapratne.

Respondenta īpašības, kuras atklājušās agrīnā dzīves posmā ir sekojošas: darbīgums, patstāvīgums, zinātkāre, spēja izvērtēt, tieksme kalpot (izpalīdzība), radošums, laba atmiņa.

Respondenta personības veidošanās procesā īpaša loma, kā jau atzīmēts, bija ģimenes attiecībām, brāļa slimībai un nāvei. Tā, liekot apcerēt cilvēka dzīvei būtiskus jautājumus, deva impulsu radošām pašattīstības aktivitātēm patiesības meklējumos. Neraugoties uz agro darba slodzi bērnībā, pienākumiem, disciplinētību, respondentam bija pietiekami daudz laika brīvai pašattīstību veicinošai pašdarbībai. Jāatzīmē respondenta grāmatu mīlestība – respondents agri iemācījās lasīt.

Pamatvērtību izpausmes pazīmes respondentam D vienmērīgi sadalītas pa pamatvērtībām, kas varētu norādīt uz vispusīgi attīstītu personību.

Respondenta E intervijas analīze, apspriešana

Respondenta E vecāki bija pārliecināti par vides lielo nozīmi cilvēka dzīvē un tāpēc speciāli devās dzemdēt bērnu īpašā vidē – estētiski skaistā un tautai garīgi nozīmīga dabas vidē „*Es piedzimu svētvietā, Gaujas krastā. Murjāņos pie alas.*” Bērniņu respondents pavadīja lauku sētas dabas, darba un mājdzīvnieku vidē. Respondents auga paplašinātā ģimenē - saskanīgi, draudzīgi kopā dzīvoja vecāki ar vairākiem bērniem un vecvecākiem. Ģimenē, bērnu spēļu un bērnu darba vidē respondents iepazīst dažādas sociālās attiecības: „*Mēs tur ganijām par mežu jeb kur ganības bija. Tādas priedītes bija, tur mēs būdas taisījām, ar kaimiņiem spēlējamies.*” Jau agri uzsāktais darbs un pienākumi lauku sētā veicināja respondenta fizisko attīstību, strādīgumu, pienākuma apziņas veidošanos, bet vispārējās rūpes – kalpošanas tendenci: „*...Kartupeļus vagoju. Es, 11 gadu vecumā, pamēģināju ar spīļarklu - kā tas ir. Ecējis esmu, atceros... kamēr vecāki bija dzīvi, siena vākšana bija regulāra no 10 gadu vecuma...*”. Veicot nopietnus lauku darbus, bija nepieciešams pieņemt patstāvīgus lēmumus, spējīgam izšķirties. Negatīvas attieksmes trū-

kums pret pienākumiem ģimenē, varētu liecināt par respondenta iekšējas saderības izjūtu ar dzīves un darba vidi, kas nosauicama par piederības apziņu. Respondentam bijusi raksturīga tieksme vērot dabu un spēja apbrīnot, apcerēt estētisko tajā. Spēles un piedzīvojumi dabā veidoja dzīves pieredzi tajā. Atmiņas, par skaistā vērojumiem dabā, ir dziļas, emocionālas un liecina par respondenta saderību ar to: *„...pie mājas bija liela kļava, viņa vēl šodien ir, bija klēts ar akmeņiem, baļķu kūts, aiz mājas bija bišu stropiņi, ābelītes, tad divi, trīs milzīgi ozoli. Lapegle, tālāk bija pirts, priežu mežs...”* Respondentam ir bijušas daudzpusīgas intereses un izteikta zinātkāre, kuru viņš varēja apmierināt ģimenē, lauku sētā un esot vecāku darba vidē - vērojot un piedaloties vecāku darbā: *„...tad es gāju tēvam ļoti bieži uz mežu līdzi”*, un pateicoties arī tam, ka agri iemācījās lasīt: *„...esmu iemācījies lasīt 4 gadu vecumā...”* Mīlestību pret grāmatām stimulēja ģimenes locekļu grāmatu mīlestība: *„...Man vecāmam daudz lasīja grāmatas, mans tēvs arī...”* Savukārt vecāsmātes pasaku stāsti rosināja respondenta iztēli, veicināja paša tieksmi radošai darbībai: *„...es pats esmu sadzejojis pasakas un man ļoti patīcis pašam stāstīt pasakas...”*

Respondents labi atceras un apraksta piedzīvojumus, no kuriem gūta nepastarpināta dzīves pieredze. Respondents apveltīts ar vērtīgu, labu atmiņu un izcilām prāta spējām, pateicoties kurām, radoši risināja radušās problēmas, spēja ne tikai pašattīstīties, bet arī palīdzēt tiem, kuriem palīdzība bija nepieciešama. Tieksme izzināt pasauli, atklāt patiesību, veicināja eksperimentēšanu, sekmēja sadarbību ar tiem skolotājiem vidusskolā, kuru centieni sakrita ar respondenta interesēm. Pamatskolas gadus respondents raksturo kā ieslodzījuma laiku, kā pilnīgi zemē nomestu *„...es vispār nesapratu, kāpēc es tur sēžu, kas tur notiek. Jo tas, kas tur tiek darīts, man viss ir zināms.”* Vēlākās klasēs respondents, sava atsaucīgā rakstura dēļ, palīdz saviem klasesbiedriem *„...Matemātikas kontroldarbus atrisināju priekš visas klases, visām četrām grupām...”* Respondenta tieksme attīstīties nerada tai atbilstošu kvalitatīvu un atsaucīgu vidi pamatskolā, kā rezultātā pret skolu respondentam radās negatīva attieksme. Runājot par skolu, respondents daudz labprātāk atceras savus vērojumus un emocionālos pārdzīvojumus dabas vidē, ceļā uz un no skolas, tāpēc grūti izvērtēt skolu, kā vērtīborietējošu vidi.

Svarīga bija vecāku nacionālas piederības apziņa, kas veidoja respondenta nacionālās jūtas un reizē viņa toleranci pret citām tautām: „*Nacionālais gars ģimenē bija noteikti, bet nekad ne tēvs, ne māte neko neteica slikti par kādu tautību.*”

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam E vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā labvēlīga, pilnas ģimenes sociālā vide, vecāku darba, grāmatu mīļotāju un pasaku stāstītāju, dabas objektu vide, lauku sētas sadzīves, agri uzsākta darba, mājdzīvnieku, bērnu rotaļu un tautas tradīcijām bagāta etniskā vide.

Respondenta E bērības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai rūpestība, labestība, līdzjūtība, draudzīgums; *patiesības* pamatvērtībai – skaistums, vērtīgums, zinātkāre, iztēle, spēja izšķirties, spēja analizēt, spēja izvērtēt, patiesības meklēšana, tieksme eksperimentēt, laba atmiņa; *kalpošanas* pamatvērtībai – radošums, atbildīgums, neatlaidība, čaklums, tieksme palīdzēt, iniciatīva, vispusība; *miera* pamatvērtībai – spēja mācīties, spēja pārvarēt bailes, pašattīstība, patstāvība, disciplinētība, apcere; *nevardarbības* pamatvērtībai – nacionālā apziņa, tolerance, veselība.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: zinātkāre, tieksme pētīt, patstāvīgums, spēja izvērtēt, radošums, laba atmiņa, vispusīgums, emocionalitāte, skaistuma izjūta. Iespējams, ka tieši tās veicināja respondenta strauju, vispusīgu attīstību, t.sk., agru lasīt un rēķināšanas prasmi. Respondentam raksturīga piederības apziņa dabas, lauku sētas sadzīves un darba videi, tautai. Pamatvērtību izpausmes pazīmes respondentam E akcentētas uz patiesības pamatvērtību.

Respondenta F intervijas analīze, apspriešana

Respondents F kopā ar māsu auga paplašinātā ģimenē tēva un mātes aprūpēts, vecvecāku pieskatīts. Respondenta tēvs bijis ieslodzīts koncentrācijas nometnē. Tas pārtapa ticībā ideālam, tieksmē pastāvēt uz savu taisnību un iestāties par brīvību „...*viņš (tēvs) dzīvoja bez dokumentiem, bet pēc tādiem ļoti ideāliem priekšstatiem. Varētu pat teikt, ka viņš bija tāds kā garīgs skolotājs. Man māte, kura*

joprojām ir dzīva, ir ļoti brīva...” Ģimenes nevēlēšanās pielāgoties ārējām prasībām saistījās ar biežu dzīves vietas maiņu – no vienas lauku sētas uz otru *...viņi nevarēja saprasties ar vietējo varu.. tēvs bija ļoti brīvdomīgs, viņš nebija straujš, bet ļoti patstāvīgs...*” Šāda gaisotne veidojās respondenta personības vērtīborientācija, kuras galvenās komponentes bija ticība ideāliem, nesamierinātība ar citu „patiesībām”, brīvība, garīgās vērtības, pieticība. Biežā pārcelšanās iemācīja nepieķerties materiālām lietām, kas brīžam izpaudās, kā pilnīga vienaldzība pret tām, tajā pašā laikā, respondentam atklāja draudzības nozīmi. Dzīves vides maiņa ļāva iepazīt dažādus cilvēkus, dažādas sociālās un fiziskās dzīves vides – bija jāiemācās sadzīvot ar jauniem apstākļiem, jāiemācās cilvēkus pieņemt tādus kādi viņi ir.

Respondents atceras sevi, kā jutīgu un kautrīgu bērnu, kurš centās izvairīties no cilvēkiem *...Parastākais veids bijā tāds, kad atnāca kādi cilvēki, es parasti noslēpos zem galda...*”

Ļoti svarīga respondentam bija saite ar dabas vidi *...dabas vide man ļoti, ļoti svarīga lieta.. smaržas un visi augi – ļoti, ļoti svarīgi...*”

Respondentam netika uzlikti stingri noteikti mājas darbi jeb pienākumi – auga brīvā, pašāvēlības (uzticēšanās) gaisotnē. Tas nenozīmēja respondenta neiekļaušanos ģimenes dzīves problēmu un vajadzību risināšanā – ģimenē tika uzskatīts, ka katrs ir sava likteņa veidotājs un vecākiem nav uz bērnu pleciem jāuzliek pašu rūpes *...Vecmāmiņa gāja ravēt, bet es gāju ar bloknotu viņu zīmēt..*” – respondents šīs attieksmes dēļ, tēvu dēvē par garīgo skolotāju *...mana mīlestība pret tēvu bija ļoti augstā līmenī un tā joprojām ir saglabājusies...*” Respondents par vienīgo „piespiedu” audzināšanā atzīst vecāku stingro prasību pret pareizu uzvedību – mācīja pieklājību. Pieķeršanās dabai respondentam nozīmīga vēl šodien.

Respondentam jau agrā bērnībā bija svarīgi paveikt ko labu, tieksme kalpot *...kad es biju ļoti maza, ļoti trausla un ģimene stādīja kartupeļus. Es gāju pa to vagu un domāju, ko es varētu izdarīt mūsu ģimenei, lai tur būtu viss ļoti labi..*” Bija svarīgs arī padarītā novērtējums *...Man ļoti svarīgi ir bijis citiem izdarīt labi un tad es jūtu tādu apmierinājumu...*” – ne tāpēc, lai kādam izpatiktu, bet, lai nesarūgtinātu ar savu nevīžību, neizdarību. Tāpēc respondents pielika visas pūles, lai darbu paveiktu pēc iespējas labāk, lai nebūtu sirdsapziņas pārmetumi.

Skolas gados par galveno pienākumu ģimenē kļuva mācīšanās un pašattīstība. Biežā pārcelšanās neveicināja piederības veidošanos skolai vai klasei un otrādi – respondents nebija izjutis klases pieķeršanos viņam „...*Mēs katrā klasē bija atkal autsaideri, nekā savējie*”. Par svarīgāko, kas gūts bija pamatskolas gados, respondents atzīst veselību. To veicinājusi fizikultūra. Atceroties vidusskolas gadus, pozitīvi izvērtē kādu skolotāju, kurš izturējās pret bērniem ar lielu cieņu un ne tikai izrādīja interesi par bērnu nākotnes sapņiem, bet nodrošināja apstākļus, lai tos palīdzētu piepildīt: „...*un mēs bijām tādi bērni, kas no tādiem mežiem bija iznākuši. Viņš pret mums attiecās ar ļoti lielu cieņu*..” Šis skolotājs tiek vērtēts, ka svarīga personība sapņu piepildīšanā.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam F vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā paplašinātas ģimenes vide, strādīgu cilvēku, brīva attīstības, ģimenes mērķtiecīgi veidota audzināšanas vide, pienākumu, lauku sētas sadzīves, dabas objektu, notiktu pienākumu, labvēlīga sociālo attiecību vide. Skolas vidi pamatskolā respondents apraksta skopi, vienīgi pasaka, ka ģimenes biežā pārcelšanās neļāva iejusties ne vienā skolā, izjust draudzību vai pieķeršanos.

Respondenta F bērības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai: jutīgums, mīlestība, draudzīgums, sirdsapziņa; *patiesības* pamatvērtībai – rūpība, patiesums, zinātkāre, patiesības meklēšana, ideāli, intelekts, spēja izvērtēt, lasīt prieks (grāmata kā vērtība); *kalpošanas* pamatvērtībai – tieksme veikt kaut ko labu, aktīva dzīves pozīcija, čaklums, nesamierinātība, izdarīgums, uzcītība, mērķtiecība, atbildīgums, neatlaidība; *miera* pamatvērtībai – apcere, kautrīgums, pašapziņa, nepieķeršanās, pašcieņa, pieticība; *nevardarbības* pamatvērtībai – brīvība, taisnība, sadzīvot prasme, paļāvība, veselība, iecietība, veselība.

Vērtību sadalījumā respondentam F akcentētas *patiesības* un *kalpošanas* pamatvērtības, kas saskan ar respondenta agrā bērībā raksturīgām pamatiezīmēm.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: spēja izvērtēt, kalpošanas tieksme, emocionalitāte, kautrība, čaklums, tiešums attiecībās, patiesība.

Īpaši jāuzsver respondenta vecāku realizētā brīvības vērtībā. Tā neļāva ģimenei samierināties ar vietējās varas uzspiesto kārtību. Brīvības vērtību vecāki realizēja arī attiecībā pret saviem bērniem, radīdami tiem brīvas attīstības vidi. Tajā pašā laikā, vecāki bija pārliecināti, ka bērni savu ceļu atradīs tikai pateicoties labai izglītībai un tāpēc raudzījās, lai bērni labi mācītos – mācīšanās tika uzskatīta par bērnu darbu, pienākumu. Atzīmējams, ka tēvs īpaši rūpējās arī par bērnu saskarsmes kultūru.

Respondenta G intervijas analīze, apspriešana

Respondents dzimis un audzis paplašinātās (kopā ar vecvecākiem) ģimenes vidē. Bērnībā dzīvojis lauku sētas dabas vidē, kuru raksturo emocionāli pozitīviem tēliem „*Rudzi, zeltainais rudens, saulrietī, novakars, man ļoti prātā...*” kā funkcionāli un estētiski sakārtotu vidi: „*lebraukšanas celiņa galā bija iestādīti bērzi. Apkārt runkuļu, biešu un sakņu laukam bija sēta aplikta. Arī augļu un ogu dārzs bija atdalīts no zaļā pagalma. Zaļais pagalmis bija ar sētu nodalīts no laidara. Vāgūzis, klēts arī bija nodalīti, tur kāds pīlādzis auga...*” Sētas un ģimenes vides bijušas draudzīgas, un tajās respondents jūties droši, brīvi, nepiespiesti „...*Ziema, auksts un es esmu ragavās. Arī vecāki ir klāt, šī drošības sajūta...*” Respondents atceras emocionālus piedzīvojumus dabas vidē, kurai viņš jūties piederīgs. Tā bijusi respondentam svarīga vide pētīšanai un apcerei „*Vecie guļ, atpūšas diendusā, bet es staigāju, klīstu. Esmu klusībā pavadījis garas stundas. Nekad nebija garlaicīgi. Es pats sekoju savām domām, vēroju mākoņus, nogūlos zālē, skatos...*” Vecāku klātbūtne respondentam ir ļoti nozīmīga. Vecākus viņš raksturo, kā saimnieciski gudrus un izdarīgus. Respondents apguvis prasmes budžeta plānošanā, mācīts apzināties vajadzības, noteikt prioritātes „...*iesaistīja pie ģimenes plānošanas, es, gāju ar viņu uz tirgu, mēs sēžam pie galda un viņa pārsprīē ar mani, ko mēs pirksim, ko nepirksim un kāpēc...*” Tēvs veicināja fizisko attīstību, mudinādams nodarboties ar sportu, pats organizēdams nodarbības „...*Tēvs atkal mūs radināja pie sporta nodarbībām. Viņš veda mūs ar mūsu kopā slēpot. Uz treniņ nodarbībām visādām sūtīja. Daudzas nodarbības viņš pats bija, kas organizēja...*” Ģimenes materiālais sliktais stāvoklis, ekonomiskās grūtības mudināja uz radošu pašiniciatīvu, aktivitāti. Šo pašiniciatīvu atbalstīja tēvs, palīdzēdams īstenojot ieceres. Paštaisītas rotaļlietas attīstīja fiziska darba iemaņas, vei-

cināja tieksmi iepazīt pasauli pētot un eksperimentējot „*Viņš (tēvs) saka, mēs nevaram atļauties tādu nopirkt. Es nolēmu, jābūvē pašam.*” Pienākumi ģimenē, lauku sēta uztverti kā pašsaprotami, bez pretestības. Respondents apguvis visus lauku sētas darbus. Patstāvīga darba veikšana prasīja nepieciešamību patstāvīgi pieņemt lēmumus, attīstīja patstāvību, spēju izšķirties, pašapziņu, iniciatīvu, pašattīstību, pienākuma apziņu, godprātību, darba mīlestību, fiziski norūdīja „...*dobes jāravē, vagas jākaplē vai jāravē. Uz sienu pļavu, vecais-tēvs iemācīja sienu pļaut, vezumu kraut, zirgu iejūgt, izjūgt. Izkapti izstrīķēt...*” Neapšaubāmi, ka tie veicināja arī respondenta vispārēju un vispusīgu attīstību. Te nostiprinājās apziņa par noteiktu lietu kārtību, secību un savstarpējo saskaņu, saskaņu ar norisēm dabā. Regulārs darbs veidoja sapratni, ka bez skaudra, sviedrus prasoša darba, nekas nav sasniedzams. Darbs vedās, ja ar to saplūda veselumā – nepieciešama darba un darba darītāja saplūsme. „...*Tu esi iesaistīts un nav runa par kaut kādiem pienākumiem, tu vienkārši darboies līdz.*” Neraugoties uz pienākumiem lauku sētā ģimenē, noslodze nav bijusi tika liela, ka nebijis laika sev „...*Bija arī brīvais laiks, kad tu dienām varēji arī kaut kur pazust un iet zemenēs, un pa grāvjiem tur ložņāt...*” Respondents uzsver prieku būt savrupībā, kad var nodoties apcerei – bijis ar savām domām, vērojumā, iztēles varā: „*Sadzīvot ar kokiem kontaktā. Ar sūnu, puķēm, visi tie kukaiņi, cik viņi nav vēroti!*” Apcere veidojusi dziļu kontaktu ar dabu, ļāvusi tajā iegremdēties, sajust emocionālu piederību tai.

Skolas gados saskarsme ar dainām, etnogrāfisko kultūru, vēsturi briedināja respondenta vērtīborietāciju, kas radīja sociālo attiecību un ekoloģisko ideālu, pēc kura respondents tiecas joprojām „...*visam ir jātiecas uz to, kas ir dainās.*” Dainu pasaule savā skaidrībā, vienkāršībā tiek uztverta kā ideāla, kā īstā pasaule, jo saskanēja ar agrās bērnības iespaidiem vectēva lauku sētā „...*man liekas, ka caur šīm ilustrācijām (Birzgaļa), es iegāju dainu pasaulē... dainu pasaule man likās kā tā īstenā pasaule.*” Agra saskarsme ar tautas gara mantām – tā bija organiska, saderīga ar respondentu tik dziļi, ka var domāt par respondenta etniskās piederības izjūtu jau agrā bērnībā. Etniskās piederības apziņu stiprināja saskarsme ar kultūras cilvēkiem, stāstiem par tautas varoņgaitām, kurās respondents sajuta slēpjamos milzīgu spēku, enerģiju.

Skolas vide bija saderīga ar respondenta centieniem, tajā bija iespēja izpaust sevi kā radoši aktīvu personību: *„...jau otrā, trešajā klasē organizēju leļļu teātri ar bērniem un būvēju lelles un tādas dekorācijas... Es skolā organizēju slēpošanas pārgājienus un tūrisma pārgājienus pa ceļu zīmēm...”* Tā veicināja respondenta pašattīstību, ļāva izpaust savas organizatora spējas, pašapliecināties, pastāvēt par savu taisnību, nostiprināt personības vērtīborientāciju: *„...Es varēju klases priekšā vai izkauties un pateikt savas domas..”* Agri aptvēris savu dzīves ceļu, sapratis, ka vēlas šajā pasaulē izdarīt ko īpaši labu, pakalpot tai: *„...ka man gribētos būt cilvēkam, kas kaut ko zina par pasauli. Apmēram 4., 5. klasē. Man likās, ka es varētu būt kāds arhitekts, kāds skolotājs. Man likās, ka tās ir cildenas profesijas...”*

Respondents cienīja savus skolotājus, jo tie juta cieņu un mīlestību pret bērniem. Skolotāji rēķinājās ar katru no bērniem *„...Mums bija brīnišķīgi skolotāji. Man viņi palika prātā ar izskatu, ar stāju, valodu un sirds siltumu un mīlestību. Es varu pateikt, tas bija pret visiem, šie skolotāji cienīja bērnus. Es to kā bērns sajutu, ka ar mums rēķinājās...”* Respondents to izvērtē, kā tai skolotāju paaudzei raksturīgu īpašību kopumu, kas veidojusies pirms kara Latvijā un kura saskanēja ar to, ko respondents atrada dainās vai latviešos kopumā. Skolā nostiprinājās respondenta cieņas izjūta pret cilvēku, pret nacionālām vērtībām, pašcieņa, spēja aizstāvēt savu viedokli, spēja nepagurt, vēlme izzināt pasauli, spēja izvērtēt, godprātība: *„...stāstīja par latviešu streļķiem, par viņu varonību... tā bija pirmā iezīmē tādai nacionālai stājai, tāds spīts pastāvēt, būt, aizstāvēt. Un es sapratu, ka ir lietas, kas ir atklājamās...”*

Respondenta valoda ir skaidra, domas sakārtotas. Viņš labi un emocionāli atceras savu bērnību, nozīmīgo savai attīstībai.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam G vērtīborientējošā vide bērnībā raksturojama kā paplašinātas ģimenes, sociāli labvēlīga, intelektuāla, lingvistiski attīstīta, grāmatu mīļotāju, etniska, vecāku darba, brīva attīstības, agri uzsākta darba, dabas objektiem bagātu, estētiski un funkcionāli sakārtota lauku sētas sadzīves, ģimenes apzināti veidota audzināšanas vide.

Respondenta stāstījums par skolas gadiem liecina par piederības apziņu skolai. Skolas vide ļāvusi izpausties respondenta radošajam potenciālam, organizatora spējām, iepazīt skolotājus ar labiem

profesionāliem dotumiem un viņu vērtībām, kas veidoja un stiprināja respondenta vērtīborientāciju.

Respondenta G bērnības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērnam izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai: emocionalitāte, mīlestība, draudzīgums; *patiesības* pamatvērtībai: skaistums, godprātība, zinātkāre, izziņas prieks, pētniecība, patiesība, vērtīgums, eksperimentēšana, ideāli, spēja izvērtēt, lasīt prieks (grāmata kā vērtība); *kalpošanas* pamatvērtībai – tieksme veikt ko cildenu, aktīva dzīves pozīcija, iniciatīva, radošums, čaklums, pašaizaudzība, izdarīgums, organizatora spējas, atbildīgums, neatlaidība; *miera* pamatvērtībai – sakārtotība, pašapziņa, patstāvība, nelokāmība, pašattīstība, pašizziņa, pieticība, drošība, mierīgums, savrupība, apcere; *nevardarbības* pamatvērtībai – saimnieciskums, veseluma izjūta, taisnība, etniskā identitāte, cieņa, drošsirdība, brīvība, sapratne, sadarbība, spēja iekļauties, veselība.-

Pamatvērtību izpausmju pazīmes respondentam G ir salīdzinoši daudz. Mīlestības pamatvērtība daudzveidīgi atklājas kalpošanas pamatvērtībā.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: darbīgums, patstāvīgums, vērtīgums, iztēles spēja, skaistuma izjūta, emocionalitāte, draudzīgums, apceres spēja, laba atmiņa.

Jāatzīmē respondenta G tieksme pašapliecināties atklājas caur apzinātiem dotumiem un interesēm mākslā, attiecībās, jau agrā bērnībā.

Respondenta H intervijas analīze, apspriešana

Respondents H ir dzimis lielpilsētas vidē, inteliģentā pilnā ģimenē. Dzīves pirmie gadi nodzīvoti lielpilsētā, epizodiski izbraucot uz laukiem. Bērnība sakrīt ar Pasaules kara laiku, kad ģimene dodas bēgļu gaitās. Tā saistīta ar biežu dzīves vietas maiņu, dzīvi dažādās bēgļu nometnēs. Kara laika radītās problēmas, liek respondentam strauji attīstīties. Pats respondents, lai kas ap viņu nenotiktu, vienmēr saglabā možumu un prieku. Bēgļu nometnes, galvenokārt ir izvietotas lauku apvidos „*Dzīvojām divās istabās mazā miestīņā jūras malā.*” un līdz ar to lauku dabas vides skaistums nepaliek respondenta nepamanīts. Tas rosina vērot, iztēloties „*..Raudzījies garaiņos,*

kas virpuļoja ārā no kannas šaurā kaklā un uzreiz radās tāda sajūta, ka bez šīs dzīves, ko vēroju ar savām acīm, bija kaut kas cits, neap-rakstāms, kaut kas cits aiz visa šī, kas acu priekšā..”, emocionāli pār-dzīvot redzēto, piedzīvoto. *„...Ieraugu brīnumainu skatu caur vilciena logu: tur tumšajās debesīs spilgti mirdz zvaigžņu jūra. Kas par brīnu-mu! Esmu kā apburta no skaistā skata..”* Vecāku aizņemtība rada ies-pēju respondentam būt vienam vai kopā ar vienaudžiem *„...Staigāju kopā ar draudzeni pa laukiem un lēkāju pa dzelzceļu sliedēm. Tālu-mā ganījās aiņu pulks..”* Savrupība veicina pašattīstību, liek apzināties sevi, savas spējas un pieņemt lēmumus, lai rīkotos arvien jaunās si-tuācijās. Nabadzība attīsta pieticību, liek radoši un apķērīgi risināt da-žādas sadzīves problēmas *„...tēvs bija radošs gars, kas mācēja no gandrīz vai it nekā izveidot gan darba rīkus, gan spēļmantiņas..”*, liek uzņemties līdzatbildību par ģimenes sadzīves problēmu risināšanu, veidojot, stiprinot respondenta pienākuma apziņu: *„...piecu gadu ve-cumā iemācījies adīt sev cimdus un zeķes... Abas ar mūsu cītīgi palī-dzējām vecākiem ar ravēšanu un citiem darbiņiem..”*

Ģimenes sociālā gaisotne ir rūpestības un mīlestības pilna, kas izpaužas labestīgā attieksme un savstarpējā gādībā *„...mana māsa pataupījusi vairākas konfektes, lai tās dāvātu vecākiem un svētkiem..”*

Respondents ātri apgūst lasīt prasmi un kļūst par grāmatu mīļotāju. Pieļauju, ka lasīt prieks ir motivēts vēlmē izzināt pasauli. Grāmata top par vērtību, kas veicina respondenta pašattīstību, rosina iztēli un apmierina zinātkāri *„... Abas ar mūsu ļoti daudz lasījām, kā-das vien latviešu noveles varējām atrast mājās. Lasīja, arī dzejoļus: Raini, Aspaziju. Lasījām Blaumaņa un Poruka stāstus. Ar dzīvu inte-resi lasījām pat Latvijas Konservācijas Vārdnīcu, ko tēvs bija izvedis no Latvijas..”* Domājams, ka izzinātais motivēja respondentu centīgi mācīties. Respondenta attīstītais intelekts ļauj ļoti agri uzsākt skolas gaitas *„...Biju nepilnus piecus gadus veca, kad viņi (vecāki) piekāpās (respondenta prasībām) un ielika mani pirmajā klasē..”* un, neraugoties uz vecumu starpību klasē, sekmīgi mācās, cenšoties savu darbu paveikt pēc iespējas labāk, attīstot neatlaidību un spēji koncentrēties: *„...Skolā arvien gāja ļoti labi un atzīmes bija vislabākās..”* Skolas, bēgļu gaitās, tiek mainītas – tās ne vienmēr ir iekārtotas piemērotās telpās. Respondents labi atceras savu pirmo skolotāju, kas bija sir-snīga, bet stingra savās prasībās.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam H vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā pilnas ģimenes inteligentu vecāku, strādīgu cilvēku, grāmatu mīļotāju, pienākumu, dabas objektiem bagāta, brīvas attīstības, bērnu rotaļu, pēckara politiski nelabvēlīga, ekonomiski pieticīga, pienākumu, bēgļu nometņu vide.

Skolu vides mainījās ģimenei pārceļoties no vienas vietas uz otru. Respondentam bija jāapgūst prasme ātri iekļauties jaunā vidē, pielāgoties jaunām prasībām, jauniem skolotājiem. Respondents ātri iejuties jaunos apstākļos – lai sekmīgi varētu mācīties, pat valodas apguvis ļoti ātri. Īpaši jāatzīmē, ka viss tas notika respondentam esot krietni jaunākam par klasesbiedriem.

Respondenta H bērības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtībai: priecīga noskaņa, emocionalitāte, mīlestība pret vecākiem, draudzīgums, labestība, tieksme pēc labā, jutīgums; *patiesības* pamatvērtībai: skaistums, zinātkāre, vērtīgums, spēja izvērtēt, spēja apbrīnot, lasīt prieks (grāmata kā vērtība); *kalpošanas* pamatvērtībai: centība, neatlaidība, atbildīgums, apķērīgums, čaklums; *miera* pamatvērtībai: izlēmīgums, koncentrēšanās spējas, patstāvība, disciplinētība, pašattīstība, pašizziņa, pieticība; *nevardarbības* pamatvērtībai: saimnieciskums, brīvība, spēja iekļauties, spēja pielāgoties.-

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: zinātkāre, centība, skaistuma izjūta, iztēles spējas, jutība, vērtīgums, labestība. Respondents vairākkārtīgi uzsver savu možo un allaž priecīgo, ar apstākļiem nesaderīgo noskaņu. Domājams, ka šīs īpašības ļāva respondentam bez stresa pārdzīvot pēckara nelabvēlīgos politiski-ekonomiskos apstākļus ģimenes bēgļu gaitās. Trūcīgums liek respondentam agri iesaistīties ģimenes problēmu risināšanā, kas veicina respondenta strauju vispārēju attīstību.

Pamatvērtību izpausmju pazīmes respondentam H salīdzinoši vienmērīgi sadalās pa pamatvērtībām. Lai gan respondents stāstījumā bieži kavējās pie sapņiem bērībā (jutīgums), kas bija labi palikuši atmiņā, taču maz atceras notikumus, vidi no agrākas bērības (līdz 4 gadiem).

Respondenta I intervijas analīze, apspriešana

Respondents piedzimis intelīgentā strādīgā paplašinātā ģimenē „*Bet viņi (vecāki) kopā strādāja Rīgā projektēšanas institūtā.*”, kurai bija tuvas tautas tradīcijas „*mājās nomazgāja (respondentu pēc piedzimšanas) un to ūdeni izlēja ārā, tur pagalmā tādās ābeles auga.*” Ģimene orientēta uz vides sakārtotību un tās personības brīvību. Sociālās attiecības raksturojamas, kā draudzīgas, savstarpējā mīlestībā piesātinātas.

Respondents labi un ar sirsnību atceras gan vecvecākus, gan vecākus, kā arī brīnišķo dabas vidi „*...nopirka tādu māju, kur Dīvaja satek ar Daugavu, ļoti skaistā vietā, krastā.*” Vecāmāte vienmēr fascinējusi ar savu neatkarību ar to, ka svarīgākais un būtiskākais ir viņā pašā – iekšējais cilvēks, personīgās vajadzības un intereses „*...mājās viņa bija ļoti kārtīga. Viņa bija tāds kā mūsu ģimenes centrs. Viņa vienmēr bija jautra. Viņa mācīja būt pašam par sevi, neatkarīgam.*” Vecāmāte nodrošināja „pasaku” iztēles vidi. Viņas rūpes un mīlestība izjusta un novērtēta ar pretmīlestību. Neraugoties uz sadzīves problēmām, nogurumu vecāmāte vienmēr nodrošinājusi respondentam drošību un mīlestību.

Ar mīlestību respondents atceras arī saskarsmi ar tēvu „*Man tāds liels balsts bija tēvs. Viņš brauca ciemos, un tad gājām ķert mazās zivtiņas un cepām, vai mazgājām akmeņus pie upes.*”

Respondenta vedaistēvs bija liels grāmatu mīļotājs. Viņa priekšā lasītais tobrīd saskanēja ar respondenta dzīves telpu un atstāja paliekošu iespaidu uz respondentu. Respondents pats iemācījies lasīt jau 4 gadu vecumā „*... es vienkārši sēdēdama (vecamtēvam, kad tas lasīja grāmatu) klēpī un šķirdama tās lapas, biju iemācījusies, kaut kādā veidā lasīt.*”

Lai gan „smalkākos” darbus centās paveikt vecāmāte, respondentam palika savi pienākumi lauku sētā. Saskarsme ar mājdzīvniekiem bija ļoti intīma – brīžiem tie mitinājušies pat istabā „*...bija diezgan auksta tā kūts un, kad ziemā bija dzimuši.. bija tāds liels galds pašā virtuves vidū un tur apakšā kastē bija sivēni reiz, tad bija jēri salikti, kad es palieku viena virtuvē, es izņēmu jēru un mēs skrienam ap to galdu riņķī.*” Mīlestība pret dzīvniekiem respondentam nav rimusi vēl tagad. Skolas gadus ne visai labi atceras – tikai kādu skolotāju, kurš tika visu atzīts. Respondents daudz runā par zirgiem. Dzīvnieku vidē labāk jutusies nekā cilvēku vidē: „*...divi gadi bija, es*

jau ļoti labi jutos uz zirga muguras." Saderība ar tiem ir bijusi tik liela, ka ne dienu nav pārtraukta (līdz pat šodienai).

Skolas laiku atceras ar briesmām *„...kad man bija jau jāiet skolā, man bija šoks.. jo es biju starp tiem bērniem, kurus citi vajāja.*" Iespējams, ka tāpēc, ka respondents raksturā bija savrupība - nebija vēlmes ar kādu kontaktēt, draudzēties. Tāpēc īpaši svarīga bijusi nepieciešamība būt drošībā – būt pasargātai, neaizskartai *„...Man skola bija tikai tik daudz, lai mani tur neaizskar, lai mani nebar, lai es tieku caurī, lai man nekas netraucē..”* – un tad prom pie zirgiem. *„...Pedagogi bija labi, bet es daudz neatceros, jo man skolas laiks bija tie.. zirgi..”* – katru dienu pēc stundām brauca uz stalliem – mājas darbus veica vilcienā. Patika literatūra. Atceras vasaras darba nometnes, dziedāšanu tajās, pirmo nopelnīto naudu.

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam I vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā paplašinātas ģimenes inteligentu vecāku (arī vecvecāku klātbūtnē), strādīgu cilvēku, pieticības, rūpestības, drošības un mīlestības piesātināta, grāmatu mīļotāju un pasaku stāstītāju, dabas objektiem bagāta, etniski akcentēta, īpaši funkcionāli un estētiski sakārtota, pienākumu, lauku sētas sadzīves, darba un mājdzīvnieku vide.

Pamatskolu respondents atceras nelabprāt un raksturo to, ka ar sevi nesaderīgu vidi. Min vienu skolotāju, kuru raksturo, kā labu.

Respondenta I bērības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtība: mīlestība pret ģimenes locekļiem, dzīvnieku mīlestība, līdzjūtība, emocionalitāte, sirsnība, rūpestība, jutīgums; *patiesības* pamatvērtība: iztēle, lasīt prieks (grāmata kā vērtība), skaistums, domu dziļums, spēja izvērtēt, zinātkāre, lasīt prieks; *kalpošanas* pamatvērtība: čaklums, radošums, pienākums; *mīra* pamatvērtība: sakārtotība, pašapziņa, apcere, savrupība, patstāvība, pieticība, drošība; *nevardarbības* pamatvērtība: brīvība, iekšēja brīvība, veseluma izjūta.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: kustības prieks; spēja izvērtēt; drošības nepieciešamība; mīlestība pret dzīvniekiem, līdzjūtība.

Pamatvērtību raksturojumā mazāk izteikta, ir *nevardarbība*. Tas nenozīmē, ka respondentam tā nav svarīga – izteiktā mīlestības vērtība varētu būt pamatā pareizai rīcībai, nevardarbībai.

Respondenta stāstījumam raksturīgs atklātums, izteikta uzticēšanās pētniekam, valoda raita un stāstījums sakārtots, emocionāls.

Respondenta J intervijas analīze, apspriešana

Respondents piedzima ar senām tradīcijām bagāta paplašinātas ģimenes vidē, lauku sētā, kurās gadsimtiem saimniekojuši viņa senči „*mājās mani senči saimniekojuši no 14. gs...*”. Respondentu dzemdībās saņēma paša vecāmāte, kas bija izslavēta zintniece, bērnu saņēmēja „...*zintniece, vai ārste kā to sauc.. viņa lasījusi savas zālītes, attiecīgā gada laikā, vai nu mēness laikā, vai pusdienas laikā, vai kā to viņas likumi prasīja..*” Viņa pārzināja dabas produktu izmantošanu dziedniecībā un bērnu saņemšana bija viena no galvenajām nodarbēm. Vecāmāte bija lēnīga un labsirdīga. Viņa bija saaugusi ar dabu, ka neatņemamu sev daļu. Vecāmāte bija laba amatniece – audēja, laba tautas dziesmu zinātāja „... *Viņa savas dziesmas arī dainu krājumiem dāvājusi...*”, dziedātāja laba tautas tradīciju zinātāja, kopēja. Vectēvs brīvības un taisnības aizstāvis „...*viņš bija aizstāvējis pie barona Bēra vienu zemnieci un dabūja septiņdesmit kokus pie baznīcas soda staba..*” Iestājoties par taisnīgumu, no varas cietusi visa dzimta, jo visiem brīvības un taisnības idejas ir bijušas tik ļoti svarīgas. Respondenta tēvs, citi dzimtas ļaudis nesavtīgi un aktīvi cīnījās par savas tautas vispārēju atbrīvošanu no Krievijas cara varas despotā un vācu muižniecības kundzību „...*Mans tēvs piektajā gadā kopā ar Jāni Asari runāja mītiņos gan Grīziņkalnā, gan visur kur...*” Respondenta tēvs inteliģents – zināja 12 valodas, lauksaimnieks ar plašām zināšanām, aktīvu dzīves pozīciju. Visu to pašu var teikt par tēva brāli: drošsirdīgu brīvības cīnītāju, inteliģentu personību ar labām zināšanām literatūrā, vēsturē. Respondenta māte atbildīga un darba mīloša sieviete. „... *Māte tanī dienā (dzemdību) bija vēl uz lauka, jo tur ātri bija labība jānovāc..*”. Viss liecina, ka respondents piedzimis īpaši darbīgā, augstu ideālu orientētā vērtību vidē.

Patī respondentā piedzimšana jau organizējās atbilstoši tautu tradīcijām, dzemdības pieņemot lauku pirtī, veicot pārbaudi aukstā ūdenī „...*tūlīt aiznesa nomazgāt ūdenskritumā...*”.

Lai gan respondenta attīstībai tika nodrošināti brīvi attīstības apstākļi „...tiku audzināts diezgan brīvi, jo manam tēvam bija indeve ātri radīt patstāvīgu domāšanu, patstāvīgu rīcību...”, taču netrūka īpaši organizēti audzināšanas pasākumi (tematiskās pastaigas ar tēvu un citiem dzimtas locekļiem). Respondentam bijusi agri izteikta dziņa izpētīt pasauli, izzināt lietas, būt patstāvīgam. Dzīve lauku sētā bija saistīta ar noteiktiem pienākumiem, darbu jau bērnībā „...Es vienmēr gāju zirgus ganīt piegulā, man patika zirgi...”

Respondents tika audzināts grāmatu, dabas un darba mīlošā cilvēku vidē, kurā mijās apzinātās un regulārās audzināšanās formas ar brīvas attīstības „...es agri sāku iepazīt cilvēkus... pie tēva vienmēr bija sapulces. Caurām naktīm kādreiz. Un man tēvs reizēm ļāva tur būt...”, kā arī lauku sētas saimnieciskajā vidē „...kad mēs bijām laukos, tēvs man darināja stopu un vispār mācīja kokdarbos. Tēvs griebeja pieradināt praktiskam darbam arī...”

Respondents agri iemācījās lasīt, un tapa par tādu pašu grāmata mīlotāju, kādi bija ģimenes locekļi „... Bija tāds „Draugu” izdevums par dabu, dzīvniekiem, dabas attīstību. Tā bija viena no mīlākām grāmatām. Otra bija Fenelona „Telemaka piedzīvojumi...” Viņš agri apzinājās savus dotumus un loloja sapņus par dažādām profesijām jau bērnībā „...Es biju labs matemātiķis, fiziķis, es biju ļoti labs zīmētājs, to es biju mantojis no vecākiem...”

Kara periods respondenta bērnībā iezīmējās ar redzētām kara šausmu ainām un paša skaudro dzīves pieredzi „...lazaretē es redzēju sakropļotus, asiņainus augumus. Es redzēju, ko nozīmē karš. Arī pašam nācās piedzīvot drausmīgu piedzīvojumu, kad mūs apbēra bunkurā...” Tā stiprināja nacionālo apziņu un tādas vērtības kā drosmi, izlēmību, patstāvību, ziedošanās spējas arī līdzjūtību. Varonību, drošsirdību, kā arī mīlestību pret tēvu, respondents atklāj izvairoties no paša nošaušanas un apņēmībā atbrīvojot savu tēvu no aresta „...Man bija krievu automāts, četras granātas, es atceros, un bija vēl divas liekas rezerves aptveres – es biju nobruņojies, kā nākas. Vairāk jau nevar zēns panest...” Tā bija reize, kad respondents izrādīja spēju pieņemt pareizu lēmumu un neiesaistījās cīņā ar labi bruņoto ienaidnieku „...visapkārt bija krievu bruņumašīnas...”

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam J vērtīborientējošā vide bērnībā raksturojama kā paplašinātas ģimenes (vecvecāki un citi tuvinieki, radi) inteligentu vecāku, lauku sētas sadzīves, agri

uzsākta darba, tautas tradīcijām (tautasdziesmu, daiļamatniecības, ticējumu, ieražu) bagāta etniskā kultūras vide, dzīvnieku, dabas, grāmatu mīļotāju un pasaku stāstītāju, humora cienītāju, sabiedriski aktīvu, atbildīgu, nesavtīgu, brīvības (ideālistu) cīnītāju vide, darbīgu, strādīgu cilvēku, tēva darba, lielpilsētas un kara darbības (tiešās pieredzes) sociāli-politiski nelabvēlīga vide.

Pamatskolu respondents gandrīz nemaz nepiemin – tas ir kara laiks, kad nācās pārcelties te no vienas vietas uz otru. Respondents bijis ļoti vispusīgs, katrs skolotājs no viņa gaidījis, ka tieši viņa mācību priekšmets taps noteicošais profesijas izvēlē.

Respondenta J bērnības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērnā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtība: mīlestība, emocionalitāte, līdzjūtība, rūpestība, mīlestība pret dabu; *patiesības* pamatvērtība: atjautība, ideāli, inteligence, pētniecība, zinātkāre, vērtīgums, interešu daudzveidība, iztēle, lasīt prieks, spēja izvērtēt; *kalpošanas* pamatvērtība: nesavtība, aktīva dzīves pozīcija, čaklums, atbildīgums, pieredze, izlēmīgums, spēja ziedoties, varonība; *miera* pamatvērtība: pašapziņa, patstāvīgums, izturība, ticība labajam, atklātība, apcere, paškontroles spēja; *nevardarbības* pamatvērtība: brīvība, taisnība, humora izjūta, drošsirdība, līdzjūtība pret ienaidnieku, vēršanās pret netaisnību, nacionālā apziņa.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: patstāvīgums, pašapziņa, zinātkāre, drošsirdība, vērtīgums, emocionalitāte.

Respondenta stāstījumam raksturīga tēmu sakārtotība, valodas raitums, raksturīga laba atmiņa - viņš labi atceras vārdus, nosaukumus, notikumus apraksta detalizēti, izjusti. Kara laiku skaudrums, spriedze stiprināja respondenta tieksmi kalpot, aizstāvēt taisnību un citus augstas morāles ideālus. Respondentam raksturīga tieksme izvērtēt dzīves pieredzi un izšķirošos dzīves momentos spēja pieņemt pareizus lēmumus. Atzīmējama izteikta nevardarbības pamatvērtība, kad izpausta līdzjūtība un līdzcietība pat pret ienaidnieku „...*visi krievu gūstekņi, kuriem mēs pat palīdzējām savā veidā, cilvēki vien ir... citādi viņi mira diezgan daudz.*”

Respondenta K intervijas analīze, apspriešana

Respondents K piedzima strādīgā paplašinātā inteligentā ģimenē, kurā dzīvoja arī abas vecāsmātes. Tēvs nācis no turīgas tirgotāju ģimenes. Tēvam raksturīgais tiešums, patiesums, godīgums, kā atzīst respondents, ir ticis respondenta pārmantots, tāpat kā mātes strādīgums, izpalīdzība, devīgums, labestība: „*Mamma bija ļoti strādīga un reizēm, es pat teiktu, vientiesīga – viņa ļoti ticēja cilvēkiem..*” Tēvam raksturīgā humora izjūta raisījusi priecīgu, optimistisku noskaņņu ikdienā. Arī tēvs bijis strādīgs, mācījis respondentam padarīt jebkuru iesāktu darbu līdz galam: „*...ja negribi darīt, labāk neķeries klāt, kā viņš teica, bet kad esi pieķēries, tad padari līdz galam.*”

Ģimene dzīvojusi lauku sētā, nodrošinādama sevi ar visu nepieciešamo iztikai.

Tēva stāsti par brīvās Latvijas laikiem, par to, kā ģimene cietusi laikmeta griežos, sekmēja respondenta nacionālās pašapziņas veidošanos: „*...Padomju karavīri piedzērušies ienāk un grib izvarot vecmāti un visas kalpones... vecaistēvs ir stājies priekšā, lai aizsargātu un viņu ir nošāvuši.*” Ģimenes labsirdīgā vide, veidojusi respondents ticību cilvēkiem un labajam, tāpēc viņa nav īsti noticējusi Tēva šausmu stāstiem un raksturīgais tiešums izraisījis strīdus ar tēvu: „*... es vienā dusmu brīdī tētīm teicu, ko tad tu klausies „Amerikas balsi”, tu esi Dzimtenes nodevējs un mani skolā par buržuāziju nosauca, un visi zina, un tu tikai saki, ka neviens nezina..*”

Tēvam bija augstākā izglītība, viņš bijis ekonomists, kā arī virsnieks pirmskara Latvijas armijā. Respondenta bērnības laikā, bailēs no represijām, tēvs bija spiests slēpt savu pagātņi. Respondentam jau bērnībā, nelabvēlīgajos politiskajos apstākļos, attīstījās spēja izvērtēt ko drīkst un ko nedrīkst runāt, lai ģimene no jauna netiktu represēta. Respondenta nacionālā pašapziņa, taisnības izjūta skolas gados izpaudās, kā varonība piedaloties grupā, kura nelegāli Padomju laikā augstā mastā uzvilka Latvijas nacionālo karogu.

Respondents jau agri apzinājies savas intereses un sapņojis par trim profesijām „*viena bija jurists, viena bija mediķis, viena bija skolotājs.*” Interese par skolotāja personību, ne par konkrētu mācību priekšmetu bija būtiska profesijas izvēlē. Respondents labi atceras gan tos skolotājus, kuriem vēlējusies līdzināties, gan tos, kuri rīkojušies netaisni „*...vēl tagad asaras birst atceroties to pazemojumu visas klases priekšā.*” Taisnīguma izjūta, vēlme aizstāvēt vājākos, prasī-

ja no respondenta drosmi: ne reti izraisījās konflikta situācijas ar skolotājiem „...zinu, ka es vienmēr esmu gājusi aizstāvēt visus.” Taisnības izjūta bērniība nebija apzinātas notikumu analīzes rezultāts, bet kaut kas tāds, kas saistījās ar sirdsapziņu „...tā bērniībā (taisnību aptvēra) kaut kā caur sirdi.”

Mājas respondentam saistījās ar drošības sajūtu. To nodrošināja tuvinieku rūpēs „... *Man mamma strādāja, bet man bija sataisītas pusdienas, bija silta māja, viss bija kārtībā.*” Piederības sajūtu ģimenei stiprināja arī kopīgie ģimenes noslēpumi, reizes, kad visa ģimene bija kopā „...*es atceros, ka visi sēžas pie galda, ģimene, jā, mēs visi apsēdāmies pie galda, vai tās bija brokastis, vai tās bija pusdienas, vai vakariņas.*” Patīkamā drošības sajūta, ģimenes kopības izjūta respondentam jau bērniībā lika apjaust lietas, kuras nepieciešamas stipras ģimenes veidošanai „...*es mācos, kā var sagaidīt cilvēku mājās.*”

Nozīmīgs respondenta personības tapšanā varēja būt kopdarbs ar tuvākiem kaimiņiem. Te, savstarpējas izpalīdzības gaisotnē, varēja stiprināties respondenta kalpošanas spēja, draudzīgums: „*Gāja palīgā mēslu talkās, kartupeļu talkās. Tā kaimiņu būšana, mēs jau bērni tajā visā bijām iekšā: tajā labestībā, tajā draudzībā.*”

Lauku sētas darbi ļāva apgūt visu mājas darbu iemaņas (arī tehniku lietot, remontēt, bišu stropus taisīt, makšķerēt, medīt), veicināja respondenta pienākuma apziņas veidošanos, savu spēju apzināšanos, patstāvību, spriestspēju, attīstīja uzmanību un vērtīgumu, veicināja pašattīstību: „*Es arī māku gan kāst vilnu, gan ar ratiņu vērpt, jo vecāmāte to darīja un es skatījos līdz, man kā bērnam atļāva, sākumā tās tītavas griezt, to dzītiņu turēt.*” Pricīga prāta noskaņu radīja mātes un vecāsmātes dziesmu dziedāšana: „... *darbos mamma vēl gāja un dziedāja.*” Tas un pasaku klausīšanās bija fons, uz kura varēja veidoties respondenta etniskā piederības apziņa. Vecvecāki un vecāki rūpējās, lai respondents dzīves gudrībā ieaugtu „*Neviens tā neteica: tagad esi kārtīgs! Bija teikumiņi: pabeidz darbiņu, noliec visu vietā. Un arī nolika vietā lietas.*” Audzināšana ģimenē nosodīja palaidnības, disciplinēja. Respondenta taisnības izjūta ļāva aptvert savu vainu palaidnībās un sodus (arī fizisku) uzņēma ar izpratni. Palaidnībām bija arī kaut kas pozitīvs: tās darot vajadzīga bija radoša doma, izlēmība.

Respondentam bija tieksme aizstāvēt vājākos, viņš bija līdzjūtīgs pret mājas dzīvniekiem un tāpēc, ne reizi vien, nokļuva nepatīkamās situācijās, tos aizstāvot: „*Kamēr es pa istabu rudenī, Pēter onkulis to gailīti nokāva. Un tad es uz mājas sienām (ar krītu) drukātiem burtiem biju uzrakstījusi: Slepka! Slepka!*”

Kopsavilkumā konstatējām, ka respondentam K vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā paplašinātas inteliģentas ģimenes, dzimtas nodrošināta drošības, aprūpes, audzināšanas un mīlestības vide, lauku sētas sadzīves, mājdzīvnieku, darbīgu, strādīgu ļaužu, agri uzsākta darba, kaimiņu sētu savstarpējās palīdzības, etniskās kultūras,; dabas objektiem bagāta, nelabvēlīga sociāli-politiskā vide.

Respondenta K bērības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtība: mīlestība, sirsnība, emocionalitāte, labestība, draudzīgums, līdzjūtība, rūpestība; *patiesības* pamatvērtība: patiesība, inteliģence, vērtīgums, interešu daudzveidība, iztēle, spēja izvērtēt; *kalpošanas* pamatvērtība: aktīva dzīves pozīcija, čaklums, izlēmīgums, radošums, čaklums, pienākums, rosīgums, devīgums, uzpurēšanās spēja, varonība, tieksme kalpot, izpalīdzīgums; *miera* pamatvērtība: drošība, pacietība, pašapziņa, pašattīstība, patstāvīgums, ticība labajam, tiešums; *nevardarbības* pamatvērtība: taisnība, drošība, cieņa, humora izjūta, drošsirdība, pieredze, padoma uzklausīšana, vērsšanās pret netaisnību, nelokāmība, nacionālā apziņa, etniskā kultūra.

Īpašības, kuras respondentam K izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: taisnīguma izjūta, drošsirdība, līdzjūtība, tiešums, labestība, sirsnība.

Skolas vide bija orientēta uz Padomju patriotu audzināšanu, kas nesaskanēja ar patiesību, ko pauda ģimenē. Caur bērnu organizācijām Padomju propagandas sagrozītā patiesība šķita patiesāka, un izraisīja konfliktu starp respondentu un viņa tēvu „...*riktīgs Padomju bērns es tajā laikā biju.*”. Respondentam bija jāiemācās izvērtēt notikumus un informāciju, lai pieņemtu pareizu lēmumu. Respondents kopā ar citiem vienaudžiem prata izdarīt pareizus secinājumus un kļuva par patiesas demokrātijas aizstāvjiem. Skolas nepolitisko vidi respondents apraksta stāstot par atsevišķiem skolotājiem, kuri tika

vērtēti ne kā priekšmetu skolotāji, bet kā personības, t.i., no tās respondenta vērtīborientācijas, kura bija izveidojusies ģimenē bērnībā.

Respondenta emocionālam stāstījums raksturojas ar sakārtotību, notikumu plašu un detalizētu izklāstu, kas liecina par respondenta labo atmiņu.

Respondenta L intervijas analīze, apspriešana

Respondents L piedzima lielpilsētā inteligentu ģimenē, nelabvēlīgā Otrā pasaules kara beigu politiski- sociāli gaisotnē. Respondenta tēvs, arhitekts pēc izglītības, tika represēts un nošauts, māte – skolotāja izsūtīta uz Sibīriju. Respondents labi atcerējās un emocionāli dziļi pārdzīvoja mātes arestu. Bērnības lielāko daļu respondents pavadīja vecvecāku ģimenē. Politiski- sociālā situācija bija saspringta, jo arī vecvecāki tik tikko izvairījās no izsūtīšanas, bet apkārtējos mežos vēl klīda mežabrāļi „...*Man vecaistēvs, vecāmāte... Viņi arī bija zem sitiena – „kulaki” vien bija.*” Respondenta vectēvs bija Pirmā pasaules kara dalībnieks un tikai veselības dēļ palicis dzīvs „... *kad viņš bija prom ticis, tad visa viņa komanda bija beigta...*” Šīs epizodes dēļ uz Sibīriju gribēja izvest tikai vecomāti „*Viņiem vienīgi laimējās, ka viņus neizveda, tas saraksts kaut kā izpildījās...*” Šī situācija respondentam agri iemācīja apjēgt ko drīkstēja runāt, ko nē, kādas briesmas bija apkārt, no kā bija jābaidās, jāizvairās. Saspringtā dzīve veidoja respondentam spēju analizēt situācijas, aptvert notiekošo, sa-prast apkārt notiekošo.

Māja atradās aktīvas karadarbības vide „...*frontes līnija, kādas 4 – 5 reizes gāja pāri.*” Visapkārt mētājās neizlietota municija, kara tehnika, kas radīja briesmas bērnu veselībai, dzīvībai „...*tur bija palikusi municija, mēs bērni metām ugunskuros... visādas blēņas... Dažam jau norāva roku...*” Respondentam bija jāiemācās aptvert savas rīcības sekas, jāapgūst izdzīvošanas pieredze pārdrošās rotaļās.

Respondents bērnības lielāko daļu pavadīja lauku sētas sadzīves, dabas un mājdzīvnieku vidē. Lauku māja atradās nomaļā vieta un bija bez elektrības, bez labas pieejas informācijai „...*Bērnībā es varēju vienīgais no dabas kaut ko redzēt, ko vecaistēvs, vecāmāte man varēja kaut ko parādīt.. mans izglītības sākums, varētu teikt, bija atgriezts no visas pasaules...*” Pirmā saskarsme ar elektrību respondentam pārtapa lielā pārdzīvojumā „*Bija tāds.. braukāja apkārt.. tad tam puisim bija elektriskā baterija. Tad viņš iedeva paspēlēties. Pie*

mēles pielika, tā skābe.. tā lampiņa dega.. kā tas vispār tā notiek – nebija nekad redzēts kaut kas tāds.”

Lauku sēta saimniekošanai bija funkcionāli labi iekārtota: *„.. ar visu lielo māju un lopiņiem, kūti un riju, un mazo graudu klētiņu, un cūkkūti, un pagrabu, un tualeti ārā, sien’ šķūnīšiem kaut kur ārpusē...”*

Respondents labi atceras sētas dabas un dzīvnieku vidi: *„ Es ļoti pārdzīvoju par kādu suni vai kaķi... Man ir vēlme saprast arī citu bēdas un kaut kā... līdzjūtība, kad kaut kam tiek darīts pāri un tas ir ļoti netaisnīgi.”* Dzīve lauku sētas rūpīgu, sirsnīgu, darbīgu vecvecāku vidē veicināja labestīgas attieksmes veidošanos pret dabu, dzīvniekiem, cilvēkiem.

Respondents agri uzsāka darba gaitas *„tad ar lopiņiem, tad siena pļaušana.. to es visus ar zirgiem toreiz arī iemācījos. Likām gubiņas..., vagot kartupeļus un ecēt.. ar grābekli... zirgu iejūgt ragavās.. govīm, slaukt gan es nemāku.. aitas ganīt...”* Darbs, kā dabīga iesaistīšanas ģimenes vajadzību risināšanā, veicināja respondenta čakluma veidošanos, darba iemaņu attīstību, atbildības sajūtas briešanu, rūpestību vienam par otru.

Vecmāte bija mazizglītota, bet labi pārzināja visus lauku sētas saimniecības darbus un rūpējās, lai ģimene būtu paēdusi. Viņa bijusi arī čakla rokdarbniece. Vecvecāku ģimenes vide veicināja respondenta agru intelektuālu un fizisku attīstību, strādīgumu. Vecais tēvs bija uzskaitvedis, bet pildīja kolhozā arī citus darbus. Respondenta intelektuālo attīstību veicināja vectēva un vecsmātes darbu vērošana un piedalīšanās tajos. Tā respondents, pateicoties apķērībai, agri apguva krievu valodu, rēķināšanas iemaņas, iemācījās lasīt: *„Vecais tēvs bija viss kas, viņš bija arī mācītājs.. ar izvadīšanu nodarbojās.. mūziku spēlēja... viņš bija tāds vispusīgs.”*

Pateicoties intelektuālam briedumam, respondents skolā mācības uzsāka uzreiz otrajā klasē. Respondents labi atceras pirmos skolas gadus, kad uz skolu, katru rītu bija jānosoj 6 km kājām. Sais-tošās dabas vides un bērnu draiskulību dēļ ne vienmēr skola tika apmeklēta: *„...kādreiz, kad sākām iet ar citiem, arī neaizgājām, bija jau jāiet uz otru pusi...”* Respondents neatceras, ka pamatskolā būtu bijušas kaut kādas īpašas intereses: *„... biju visai atpalicis.. nebiju dzirdējis, ne par kādām tehnikām, mākslām, nekādas sarunas tur laukos nebija.”* Pēc mātes atgriešanās no izsūtījuma respondents sāka dzīvot pie mātes lielpilsētā. Māte pēc izglītības bija skolotāja, bet, savas

pagātnes dēļ, nevarēja šajā amatā strādāt. Par kaut ko noteiktu respondentam interese parādījās tikai vidusskolas gados, kad respondenta skolas vidi veidoja labi skolotāji „...*mums bija ļoti labs mūzikas skolotājs, kas pats dziedāja visas tās operas ārijas... mākslas vēstures skolotāja... mums bija ļoti laba arī fizika... matemātika.*”

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam L vērtīborientējošā vide bērībā raksturojama kā vecvecāku ģimenes rūpestības un mīlestības, strādīgu, darbīgu cilvēku, brīvas attīstības, agri uzsākta darba, funkcionāli labi sakārtotas lauku sētas sadzīves, mājdzīvnieku, dabas objektiem bagāta, sociāli-politiski nelabvēlīga pēckara vide.

Pamatskolas vidi apraksta skopi. Telpas nebija piemērotas, bet skolas vide bija jūtami Padomju propagandas ietekmēta „...*kad Staļins nomira, direktore raudāja,*” taču tas respondentu šķietami neskāra. Stāstot par skolas gadiem, respondenta atmiņā vislabāk saglabājušās skolotāju personības.

Respondenta L bērības vērtīborientējošā vidē rodams un bērībā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtība: emocionalitāte, mīlestība, sirsnība, labestība, līdzjūtība, rūpestība; *patiesības* pamatvērtība: inteliģence, vērtīgums, interešu daudzveidība, spēja izvērtēt; *kalpošanas* pamatvērtība: čaklums, atbildīgums, rosīgums, dažādu darbu iemaņas, čaklums; *miera* pamatvērtība: drošība, pašattīstība, izdzīvošanas pieredze, patstāvīgums; *nevardarbības* pamatvērtība: brīvība, veselība, fiziskā attīstība.

Īpašības, kuras respondentam izpaudušās jau agrā bērībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: kustīgums, labestība, sirsnība, līdzjūtība, humora izjūta, apķērīgums, vērtīgums.

Saruna ar respondentu noritēja savstarpējā uzticēšanās gaisotnē, taču stāstījums veidojās no aprautiem teikumiem, īsiem bērības epizožu aprakstiem. Respondents labi atceras ar dziļākām emocijām saistītus notikumus. Stāstot par skolas gadiem, respondenta atmiņā vislabāk saglabājušās skolotāju personības. Tikai vidusskolas gados parādījusies izteikta interese un tā bijusi par eksaktām zinātnēm.

Respondenta M intervijas analīze, apspriešana

Respondents M piedzimis un audzis paplašinātā (arī vecā-māte un divi vectēvi) vecāku ģimenē. Tēvs bija inženieris-konstruktor, bet māte mājsaimniece, kas rūpējusies par ģimenes sadzīvi un respondentam nodrošinājusi klātesamības un drošību sajūtu „...*man licies, ka viņa man ir vienmēr blakus.*” Respondents īpaši uzsver tēva nozīmi. Tēvs, iesaistīdams respondentu sporta aktivitātēs, tūrismā un savstarpējās sarunās, rūpējies par respondenta fizisko un intelektuālo attīstību „...*Viņš atnāca no darba, paņēma mežā salasītos riekstus un tad mēs ēdām, un tad viņš man saka: nu pajautā man kaut ko! Un tad es jautāju visādus gudrus jautājumus.*” Tēvs bija godīguma paraugs – tas respondentam bija ļoti svarīgi „...*Ja viņš kaut ko nezina, tad viņš ļoti godīgi arī pateica, ka viņš nezina. Man tas bija ļoti svarīgi.*” Tēvs nomirst, kad respondentam bija tikai 10 gadi. Tēva zaudējums izvēršas psiholoģiskā pārdzīvojumā, tas liek sajust tuvinieku nozīmīgumu un saliedē ģimeni vēl vairāk „...*dzīve sagriezās. Bet nu, man būtu gribējies, lai viņš ar mani ir vairāk kopā...*”

Vecvecāki inteliģenti (vecaistēvs bijis ārsts) un sirsnīgi cilvēki, kuri vairāk dzīvojuši pa māju – mazāk gājuši cilvēkos. Arī viņi nodrošinājuši respondentam brīvas attīstības vidi „...*Viņi man ļāva diezgan lielu brīvu vaļu... man nekad tā nav bijis, kad vecāki ir likuši kaut ko izvēlēties dzīvē...*” Tas pats attiecas uz skolas laiku: respondents netika ierobežots savās daudzveidīgās interesēs „...*es vienmēr esmu gājusi uz tiem pulciņiem, uz kuriem esmu gribējusi. Esmu izvēlējusies mācīties to, ko esmu gribējusi. Mani vienmēr ir atbalstījuši.*” Respondentam bijuši arī ikdienas pienākumi ģimenē. „...*Ikdienas pienākumi kaut kādi: kartupeļu mizošana, trauku mazgāšana un tādā garā.. dārzu izravēšana un tā...*”

Respondents ar mīlestību runā par tuviniekiem (emocionāli, lietojot deminutīvu) un attiecībām ģimenē. Sociāla gaisotne ģimenē bijusi ļoti labvēlīga – nav piedzīvoti konflikti, attiecības bijušas brīvas un savstarpēji labvēlīgas, vienam otru atbalstošas. Brīvība rosināja atbildības sajūtu, kas konstatējama jau agrā bērnībā – respondents slikti juties, kad gadījies sameloties „...*ja arī bišķiņ samelo, vienalga tāda stulba sajūta ir bijusi...*”

Jau no mazotnes ir patīkusi kustība, kustēšanās, sevišķi mūzikai skanot, improvizējusi „...*es atceros no savas bērnības, kad es klausījos džezu, es vienmēr gāju dejojot. Es rīkoju izrādes...*”

Intereses respondentam bērnībā ir bijušas daudz un dažādas, bijusi vēlme visas tās piepildīt, bet ne vienmēr tas izdevies.

Respondents vienmēr vēlējies atrasties starp dzīvniekiem. Svarīgs bijis kontakts ar tiem. *„Man ir bijuši ļoti daudz dzīvnieku, bet tāds ciešs kontakts man ir izveidojies tikai ar kaķi...”*

Respondentam ar grāmatām nav bijusi īsta draudzība – augstāk vērtējusi komunikāciju ar cilvēkiem un daudz labprātāk ir mācījusies no cilvēkiem tiešā pieredzē. Ļoti interesējuši procesi, lietas dabā *„... man grāmatas palika pus lasītas vai nelasītas, bet es gāju pļavā meklēt to, kas man bija vajadzīgs...”* Respondents vērojis dabu un pētījis to *„...Man dabā viss interesēja.. kāpēc aug un tur uzzied... un kā tā jūra atkāpjas, un kā tā jūra sasilst pa nakti. Tās visas lietas es biju pētījusi, man bija ļoti interesanti.. tas man deva tādu stabilitāti...”* Piedzīvoto dabā respondents apraksta tikpat izjusti, kā savas attiecības ar ģimeni, kas liek domāt par respondenta piederības izjūtu tai. Pilsētvide atstājusi maz iespaidus.

Pamatintereses skolā saistījušās ar vēsturi un kustībām, latviešu valoda, bioloģija. Respondents vēlreiz apstiprina savu atbildības sajūtu, atceroties, ka allaž centusies nekavēt skolu, labi mācīties un visu izdarīt tā, lai nesagādātu kādam raizes *„...Gribējās vienmēr būt tai labākajai.. lai visam pietiktu laika un spēka, lai visu tiešām izdarītu labi...”* Skolas vidi respondents atceras kā ar sevi saderīgu *„Mums bija labi skolotāji, es labi mācījos, man likās, ka es iekļaujos tajās prasībās. Patika vēsture, bioloģija, latviešu valoda sevišķi gramatika, bija interesanti, kā tur viss tas veidojas...”*

Kopsavilkumā konstatējam, ka respondentam M vērtīborientējošā vide bērnībā raksturojama kā paplašinātas ģimenes mīlestības, dabas, dzīvnieku, labvēlīga, atbalstoša sociālā vide, brīvas attīstības, pienākumu, ģimenes mērķtiecīga fiziskās un intelektuālās audzināšanas vide.

Respondents runājot par skolu nepiemin attiecības, skolotāju personības, bet mācību priekšmetus – kādi patika, kas padevās. Skolas gadi respondentam vairāk asociējas ar ārpusstundu nodarbībām dažādos pulciņos.

Respondenta M bērnības vērtīborientējošā vidē rodamās un bērnā izpaudušās vērtības, atbilstoši Bala vispārcilvēcisko vērtību iedalījumam, sadalās sekojoši: *mīlestības* pamatvērtība: emocionalitāte, mīlestība pret dzīvniekiem, mīlestība pret vecākiem, sirsnība, līdz-

jūtība, labestība, sirdsapziņa, rūpestība; *patiesības* pamatvērtība: godīgums; inteligence, vērtīgums, interešu daudzveidība, zinātkāre, pētniecība; *kalpošanas* pamatvērtība: atbildīgums, tieksme palīdzēt, fiziska aktivitāte, radošums, daudzpusība, dažādu darbu iemaņas; *miera* pamatvērtība: pašattīstība, pienākuma apziņa, patstāvīgums, disciplīna, uzticēšanās; *nevardarbības* pamatvērtība: veselība, brīvība, fiziskā attīstība, dialogs, drošība.

Īpašības, kuras respondentam M izpaudušās jau agrā bērnībā un varētu būt jau sākotnēji piemītošas pašam bērnam ir sekojošas: labestība, sirsnība, kustības prieks, radošums, godīgums, interešu daudzpusība.

Respondents savā stāstījumā uzvēris divas vides: ģimenes un dabas vidi. Savu stāstījumu respondents sāk ar vārdiem: „*Man bija skaista, laimīga bērnība,*” sākot ar ģimeni un atmiņām par dabu. Svarīgs ir bijis kontakts ar cilvēkiem.

Saruna ar respondentu noritēja savstarpējā uzticēšanās gaisotnē – brīvi un atklāti.

Dzīves stāstu analīzes kopsavilkums

Katra dzīves stāsts apraksta konkrēta cilvēka bērnību, konkrētos vides apstākļos un ir unikāls. Pat tad, ja rodam kopīgas iezīmes, piemēram, *brīvas attīstības vide*, tad katram tomēr tā ir bijusi īpatnēja pati par sevi un katrs indivīds tajās dziļi individuāli, atbilstoši katra interesēm, katra psiho-fizioloģiskām īpatnībām, ir guvis kaut ko savu. Pētījumā meklējām visos dzīves stāstos kopīgas vērtīborietējošās vides iezīmes, kuras varētu būt būtiskas šo personību attīstībā. Atklājas viena svarīga pazīme - visi respondenti izņemot vienu (B) ir auguši *pilnās ģimenes vidēs* (5) vai pat paplašinātā (6) t.i., kur bez vecākiem dzīvojuši arī vecvecāki un citi tuvinieki un viens pilnā, bet vecvecāku ģimenē. Vairums respondenti (9) uzsver ģimenes labvēlīgo sociālo vidi un raksturo to, kā draudzīgu, labvēlīgu, rūpestīgu un drošu vidi. Lielākā daļa respondenti bērnības lielāko daļu pavadījuši dzīvojot *lauku sētās* (10). Visi respondenti uzsvēruši *dabas vides nozīmi, aprakstot to emocionāli un daudzveidīgi*, kas var tikt apzīmēta kā piederība (6) tai. *Apkārtojo cilvēku videi raksturīgs bijis strādīgums*, kas izriet no lielākās daļas respondentu (11) dzīves stāstiem. Lauku sētas dzīvesveids, vairums respondentu (8), bijis saistīts ar darbu jau agrā bērnībā, bet pārējiem ar *noteiktu pienāku-*

mu pildīšanu. Neraugoties uz to, vairums respondenti (9) uzsver, ka viņi allaž atraduši laiku *brīvai attīstībai savrupībā*. Vairums respondenti (8) bijuši saistīti ar *mājdzīvnieku vidi*, divi to apraksta tik emocionāli, ka var tikt apzīmēta kā piederības izjūta. Pusei no respondentiem, vecāki vai tuvinieki, mērķtiecīgi organizējuši īpašu audzināšanas vidi. Sešiem respondentiem vides aprakstāmas kā *intelektuālu cilvēku sabiedrība, kurām raksturīgs bija lasīt prieks (grāmata kā vērtība), pasaku stāstīšana un etniskās kultūras kopšana*. Seši respondenti min *bērnu rotaļu vidi*. No piecu respondentu stāstījuma izriet, ka izjūsta nelabvēlīgā sociāli politiskā vide un pieticīgi ekonomiskie apstākļi. Vēl pie vairāku respondentu kopīgām vides pazīmēm jāatzīmē *vecāku darba vērošana* (5), *funkcionāli un estētiski sakārtota vide* (4).

No dzīves stāstiem nav iespējams izzināt kādu lomu personības attīstībā spēlējusi viena vai otra vide. Tikai diviem respondentiem raksturīga bija izteikta ideālistu vide (interesanti, ka tiem pašiem respondentiem arī izteikta humora cienītāju vide), pa vienam bēgļu noņemtu, tiešas karadarbības un kaimiņu sētu savstarpējās palīdzības vide, bet to emocionālais un detalizētais apraksts liecina par to lielo ietekmi uz respondentiem.

Respondentu vērtīborientācijas, pēc Sternberga (Sternberg, 2003), ir raksturīgas talantīgiem cilvēkiem. Respondenti ir apliecinājuši sevi, ne tikai kā apdāvinātas personības, bet arī kā spējīgus realizēt savus talantus. Izmantojot Sternberga WICS modeli talantīgu cilvēku identificēšanai, pamatvērtību raksturojumos atrodam vairākas modelim atbilstošas iezīmes. Sternbergs ar I apzīmē intelektu ar C – jaunradi, ar W – gudrību, ar S - sintēze. Patiesības pamatvērtība vairumam atklājas izteiktā *zinātkāre (I,C)*, kuru apmierināt palīdz *vērtīgums (W,I,C)*. Iegūtās zināšanas patiesības noskaidrošanai tiek arī *izvērtētas (I,C)*. *Zinātkāres* pamatā rodamas noteiktas *intereses (I)*. Četriem respondentiem bijusi izteikta *interesu daudzveidība*. Daļa respondentu patiesību meklējuši mērķtiecīgi *pētot (I,C)* lietas vai norises ap sevi, pat *eksperimentējot (I,C)*. Lielākā daļa respondentu ir auguši *inteliģentā (I)* vidē, kura apzināti nodrošinājusi īpašu audzināšanas vai izglītības vidi. Tā nodrošinājusi *iztēles (C)* attīstību, veicinājusi *skaistuma izjūtas (C,W)* attīstību. Pieci no respondentiem 4 - 5 gadu vecumā jau iemācījušies lasīt un atklājuši *grāmatu kā vērtību (I)*. Rodam godprātību (W), *ideālus (I)* un *gribu (I)* to realizēšanai un pat *paškritikas spēju (W)*. *Kalpošanas* pamatvērtība vairums respon-

dentu atklājas *aktīvā dzīves pozīcijā (W,I)*, kurai raksturīgs izteikts *strādīgums (I)*. Iespējams, ka tam uzplaukt palīdzējusi *agri uzsāktā daba vide*, uzņemoties *līdzatbildību (W)* par ģimenes dzīvei nepieciešamo līdzekļu sagādāšanu. Strādīgums veicināja *dažādu darba iemaņu (I)* apgūšanu, attīstīja *neatlaidību (I)*, *mērķtiecību (I)*, bet arvien jaunās, patstāvīgā darba situācijas – *iniciatīvu (W,I)* un *radošumu (W,I)*. Respondentu grupai raksturīga *tieksme palīdzēt (W)* vai *paņemt kaut ko labu (W)*. Diviem respondentiem tā izpaudusies *spējā ziedoties (W)*, *varonībā (W)*. Miera pamatvērtība vairumam respondentu atklājusies *apceres (I)* tieksmē, kuru veicināja nepieciešamība būt *patstāvīgam (I)*, iespēja būt *savrupībā (I)*. Bērībā vides nodrošinājušas apstākļus *pieticīgumam (W)*, *pašattīstībai (W,C,I)* un *pašapziņas (I)* briešanai. Pieciem respondentiem svarīga dzīves komponente bijusi *drošība (I)*. Atsevišķiem respondentiem miera pamatvērtība atklājas *spējā pārvarēt grūtības (I)*, *izturībā (I)*, *ticībā labajam (W,I)*. Respondentiem svarīgs ir bijis iekšējs līdzsvars – *mierīgums (W)*, *sakārtotība (W,I,C)*, *disciplinētība (W,I)*, kas, iespējams, bija pamatā *koncentrēšanās spējai*, *nelokāmībai (I)* un *izturībai (I)*. *Nevardarbības* pamatvērtība vairumam respondentu (10) atklājas caur *brīvības (W,I)* kategoriju, un *drošsirdību (I)* vērsoties pret *netaisnību (W)*, aizstāvēt *taisnību (W)*. *Nacionālā apziņa (W,I)* nav veicinājusi neiecietību pret citām tautām Latvija multikulturālajā sabiedrībā, bet tieši pretēji: *ieciētību (W,I)*, *līdzjūtību (W)* pat pret ienaidnieku. Nozīmīga bijusi *veselības (W,C)* kategorija (6), dažiem izcelta *fiziskās attīstības (W,C)* apstākļi. Tas gan nenozīmē, ka pārējiem respondentiem tās bijušas mazsvarīgas – jādodomā, ka agrīni uzsāktais darbs, dzīves apstākļi dabā un lauku sēta veicināja gan *fizisko attīstību*, gan *veselīgu* (neviens no respondentiem savos dzīves stāstos nerunā par izslimotām slimībām). Dažiem respondentiem nevardarbības pamatvērtību iezīmē *cieņas (W,I)*, *iekļaušanās spēja (I)* un *humora izjūtas (W)* kategorijas. *Mīlestības* pamatvērtībai (S) visiem respondentiem raksturīgs ir izteikts draudzīgums, emocionalitāte, līdzjūtība, sirsnība, labestība, gatavība palīdzēt vai rūpēties. Dažiem tā vairāk atklājusies mīlestībā pret vecākiem, citiem pret dzīvniekiem vai dabu vispār. *Mīlestības* pamatvērtība ir kā sintezējošs fons, bez kura nav iespējama talantīga cilvēka pašapliecināšanās tajās vides, kuras mīl.

Analizējot agrā bērībā konstatētās respondentu vērtīborientācijas, konstatējamas tikai dažas visiem respondentiem kopīgas vē-

tīborientāciju raksturojošas kategorijas: *emocionalitāte, darbīgums*, kas dažiem izpaudies izteiktā *kustības priekā*. Vairākus respondentus raksturo *patstāvīgums, vērigums, iztēle, zinātkāre, spēja izvērtēt, radošums, labestība, sirsnība, līdzjūtība*.

Gebseris (Neville, 1999) apziņas modelis skaidro vēlāmās vērtīborientācijas atklāšanos respondentu agrās bērnībā. Arhaiskā apziņa ir stāvoklis, kad indivīds ar vidi atrodas nediferencētā stāvoklī. Bērniem agrā bērnībā, iespējams, šis stāvoklis ir ļoti aktīvs un tāpēc viņi viegli sevi identificē ar vidi un tur rodāmām vērtībām. Tas rada grūtības atšķirt, kuras vērtības ir bērnam pašam raksturīgas un kādas ir vides ģenerētas. Varbūt par to nebūtu īpaši jāuztraucas, jo identificēšanās nozīmē piederēt visam tam, ar ko notiek identificēšanās. Tāpēc drīzāk svarīgi ir tas, kāda ir vides vērtīborientācija – ja vērtības ir „pozitīvas”, bērns identificējas ar tām, pretējā gadījumā vides (sabiedrības) pataloģija pārtop bērna pataloģijā.

Svarīga ir vēl viena Gebsera atziņa, ka arhaiskā apziņā meklējama indivīda dzīves jēga un, iespējams, tāpēc agrā bērnībā bērni labāk apzinās savas intereses, kuras, labvēlīgos tālākas attīstības apstākļos, var veidot pašapliecināšanās pamatu. Arhaiskai apziņai piemīt *neskaidrības* īpašība, kas liedz precīzi ieraudzīt individuālo dzīves jēgu un rada atmiņas aizplīvurojumu par agro bērnību vispār. Vēlākā dzīves periodā mūsu racionālā paziņa ne reti *neskaidro* arhaiskā apziņā noslāpē vispār un vairums jauniešu zaudē saikni ar iekšēji motivētām interesēm (NVA, 2005) (Paspārne, 2007), ārēji piedāvātās uztverot par savējām. Šie jaunieši vairs neatbilst Sternberga talantīga cilvēka modeļa kritērijiem, bet pēc Froma (Фромм, 2010) *neproduktīvi* orientētiem.

Atgriezoties pie agrās bērnības, jāatzīmē, ka mūsu pētījums uzrāda dominējošu pieķeršanos dabas videi. Bērnu piederība tai ļauj viņiem to sajust kā spēku un radošuma avotu, tāpēc par pārdrošību nevar uzskatīt respondentos fiksēto piederības apziņu augstāk aprakstītām vidēm. Empātija faktiski balstās uz Gebsera „visu, kas ir” vienotības izjūtu. Dziļā pieķeršanās ģimenei, mājai, sētai, cilvēkiem, dabas videi ir dabīga parādība arī mūsdienu mentālās apziņas dominantes pasaulē, respondentiem tā ir tik spēcīga, ka varam to dēvēt par mīlestību.

Pretmetu komplementaritātes princips blakus arhaiskā apziņas *neskaidrībai* liek meklēt *skaidrības* izpausmes. Vairāki respon-

denti ir uzsvēruši savu spēju jau agrā bērnībā *skaidri* nodalīt labo no sliktā, patiesību no meliem, godīgumu no negodīguma. Respondentiem ir bijis ļoti svarīgs *pozitīvais*, ko viņi ne reti ir aktīvi aizstāvējuši.

Arhaiskā apziņa liek izjust dzīļu kopību ar saviem ģimenes locekļiem, etnisko kopienu. Neville, analizēdams Gebsera apziņas modeli, to nosauc par primitīvu tieksmi, domājams, ne kā nievājošu parādību un šodien nepieņemamu, bet tāpēc, ka tā rodama pašā sākotnējā apziņas dominantē. Tikai piederības apstākļos var notikt pašrealizācija (Maslova piederības piramīdas komponentes). Tie respondenti, kuri jutuši piederību skolai, raduši iespēju sevi izteikt, apliecināt un ar prieku atceras skolas gadus. Ne kopīgi formas tērpi, ne kopīgi skolas rituāli, bet saskaņa starp indivīda iekšēji motivētām interesēm un vidi veido nosacījumus saderībai. Tajos gadījumos, kad tas noticis, respondenti jutušies laimīgi.

Mītiskās apziņas priekšvēstneši ir emocijas, iztēle, parādās no vides izdalītais „es”, bet saistībā ar ģimeni, ar kopienu ar tās priekšstatiem par pasauli. Mītiskās apziņas laiks šobrīd nav beidzies – tas ir kalpojis par pamatu neproduktīvā cilvēka dzimšanai mentālajā apziņas laikmetā – racionālās kultūras objekti joprojām ir nozīmīgi cilvēku vērtīborientācijas skalā. Mītisko apziņu, faktiski, uztur skolu sistēmas, kurās tiek piedāvātas plašākas kopienas ģenerētas un uzturētas klišejas par patiesību, taisnību, vērtībām (kā zinātniskās domas konstatētas un masas akceptētas un līdz ar to neapstrīdamas). Respondenti nevar neļaut tiem izpausties – tie ienāk kā viņu kultūrvides atribūti socializācijas procesā. Taču pateicoties brīviem attīstības apstākļiem, agrai patstāvīga darba praksei, kas rada apstākļus pašattīstībai, individuālai pieredzei, māca analizēt arvien jaunas darba situācijas, spiež pieņemt patstāvīgus lēmumus, t.i., attīstīt *prata* atribūtus, tie nostiprinās mentālajā apziņā. Respondenti jau agrā bērnībā ne tikai nododas pasaules pētīšanai, bet veic pat eksperimentus. Taču, izskatās, ka vairumam respondentu, neskatoties uz agri attīstīto intelektu, nozīmīgas ir emocijas, iztēle, apcere – viņi netop egocentriski (varbūt ātri, nemanāmi to *izslimo*), viņi it kā apzinās savu „es”, bet vienlaicīgi redz tā vienotību ar objektiem ārpus sevis. Respektīvi, viņi netop par racionālās apziņas upuriem. Tāpēc par respondentiem var runāt kā par individualitātēm, bet nesaprotot ar to egoistiskas, uz sevi centrētas būtnes, kuras sevi nolikušas pasaules centrā, bet uz perso-

nībām, kuras apzinās savas individuālās intereses, dotumus jeb patību un cenšas dzīvot atbilstoši tam.

Kopsavilkums

Respondentu vērtīborientācija ir līdzsvarota Balā (Bala, 2006) piecās vispārcilvēcīgās pamatvērtībās un pēc Sternberga (Sternberg, 2003) atbilst talantīgu cilvēku modelim.

Vērtīborientējošās vides tautas pedagoģijā mūsdienās un agrāk spēj nodrošināt personības pašapliecināšanai nepieciešamos attīstības nosacījumus.

Pastāv krasa robežšķirtnes starp pirmsskolas un skolas bērnbū. Skolas piedāvātai vērtīborientējošai videi jāsakrīt ar bērnam jau izveidojušos vērtīborientāciju.

Tautas pedagoģijā rodamais apliecina savu ilgtspēju (Роде, 2012) un tāpēc tai raksturīgas vides un metodes būtu pārnesamas uz skolas vidi, piemēram, dabas vide, darba vide, (tāda, kāda raksturīga tautas pedagoģijā), brīvas attīstības iespējamība, bērnu dotumu atpazīšana un mācību saskaņošana ar skolēna interesēm, reālas sadarbības vide (iespējama abpusējas cieņas situācijā) u.c. Tautas pedagoģijas vides ir organiski saistītas ar bērna personību tik spēcīgi, ka bērns jūtas tām piederīgs un reizē arī laimīgs – sociālā vide ir draudzīga, labestīga, rūpestīga un droša. Līdzīgai jābūt skolas videi. Tad tajās varētu realizēt Sternberga ieteikto (respondentos konstatēto) īpašību metodisku attīstīšanu skolniekos, kuras nepieciešamas, lai indivīds varētu pašrealizēties, piemēram, spēju pārvarēt šķēršļus, neatlaidību, būt gatavam uz aizkavētu iepriecinājumu jeb būt gatavam ilgstošam darbam, būt gatavam riskēt, būt spējīgam pieļaut neskaidrību, mīlestību pret darbu, būt drosmīgam u.c.

Sternberga W, I, C sintēzei nepieciešama Bala aprakstītā vispārcilvēciskā *mīlestības* kategorija ar tai raksturīgām izpausmēm. Tā ir nepieciešama, lai rosinātos un ļautu attīstīties jaunai, vēl latentai integrālajai apziņai. Tā ļautu lietas uztvert veselumā, nedislocētas ne telpā, ne laikā (Neville, 1999) un būtu solis ceļā uz principiāli jaunu izglītības modeli, kas balstītos uz skolēna pašaktivitāti, skolas nepārtrauktu pašorganizēšanos Gebsera „visā, kas ir” daudzveidībā.

Literatūra

- Anspoka, Z., & Siliņš-Jasjukeviča, G. (2010). *Novada tradicionālā kultūra izglītībā: situācijas izpētes rezultāti*. Retrieved 07 25, 2011, from www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf.
- Apine, A., & Roga, V. (2010, 12 14). *Klienta identitātes transformācija sociālā darba procesā*. Retrieved 07 25, 2011, from <http://www.nacionalaidentitate.lv>.
- Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). *Pasaules uzskata implikācija izglītībā*. Retrieved 07 25, 2011, from 4. Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). *Pasaules uzskata implikācija izglītībā*. Retrieved 07 25, 2011, from www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf.
- Bala, C. (2006). *EDUCATION IN HUMAN VALUES (EHV): AN EXPERIENCE*. Retrieved 10 9, 2009, from <http://www.geocities.com/penyelidikam4p/>.
- Drake, C. (2007, 6. 27.). *The importance of a values-based learning environment*. Retrieved 9. 10., 2009, from http://www.livingvalues.net/pdf/Drake_JME_Moral_Ed_Day_2007.pdf.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., & Kiseļova, R. (2010). *Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs, Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas*. Retrieved 04 29, 2011, from <http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2010/gramata1.pdf>.
- Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability vol.12, no 2*, pp. 70-88.
- Lieģiniece, D. (2009). Bērnu uzvedības problēmu cēloņi: Rietumvalstīs veiktu pētījumu analīze. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība 747. sējums*, pp. 124-132.
- Neville, B. (1999). Towards integraty:Gebserian Reflections on Education and Consciousness. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 12(2)*, 4-20.
- NVA. (2005). *Absolventu - bezdarbnieku aptauja*. Retrieved 12 06, 2011, from nva.gov.lv/.../1125056498Absolventu-bezdarbnieku%20aptaujas%2.
- Orska, R. (2006). *Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību*. Retrieved 07 25, 2011, from www.ru.lv/res/fak/ped/pspi/zinraksti/2006/rita_orska.pdf.
- Paspārne, G. (2007, 07). *Pētījuma par 8. un 11.klašu skolēnu profesionālajiem*. Retrieved 11 06, 2011, from http://equal.lisif.lv/faili/rezultati/Skolenu_prof_plani_salidzinajums.pdf.
- Rode, O. (2010). Values education in Latvia and its relationships with the dimensions of sustainable society. *8th INTERNATIONAL JTEFS/BBCC CONFERENCE* (p. 94). Daugavpils: Saule.
- Rode., O. (2011). The Educational and Psychological Aspects of the Environmental Awareness and the Sense of Belonging.
- Sternebrg, R. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies, Vol. 14, No. 2*.
- Роде, О. (2012). Компоненты долгосрочного образования в народной педагогике. *Культура. Наука. Интеграция, выпуск 1 (16)*, 3-6.
- Фромм, Э. (2010). *Бегство от свободы*. Retrieved 07 25, 2011, from <http://magister.msk.ru/library/philos/fromme01.htm>.

Pedagogu dzīves jēgas izpratne un vērtīborientēta vide tautskolā

Referēts Liepājas Universitātē. 2013.05.11. Darbības pētījums

Kopsavilkums

Problēma saistīta ar konfliktu starp skolu un skolēnu, kuru izraisa skolēnu neapmierinātība ar dzīves kvalitāti skolā.

Pētījuma mērķis ir apzināt teorētisko un praktisko pamatu tādas vērtīborientētas vides izveidei, kas uzlabotu skolēna dzīves kvalitāti tautskolā ilgspējīgas izglītības kontekstā, kā arī saliedēt tautskolas pedagogus šim mērķim.

Pētījumā veikta dažādu pasaules uzskata skolu un filozofu spriedumu izpēte un tautskolas pedagogu priekšstati par cilvēka dzīves jēgu.

Pētījuma empīriskā daļa veikta ar darbības pētījumam raksturīgu metodi, organizējot virkni interaktīvus seminārus tautskolas pedagogiem, veicot transkripciju kontentanalīzi.

Pētījuma rezultātā rasta tautskolas vērtīborientētās vides definīcija.

Atslēgvārdi: vērtīborientēta vide, dzīves kvalitāte, dzīves jēga, patība, ilgspējīga izglītība, pašrealizācija.

Kas ietekmē skolēnu vērtīborientāciju?

Vispār pieņemts ir atzinums, ka skolēnu vērtīborientāciju ļoti ietekmē sadzīves un skolas vides vērtīborientācija. Orska (2006), pētot vides ietekmi uz skolēna uzvedību, konstatē, ka, ja vide ir ne-labvēlīga, tā rada paaugstinātu uzbudinājumu, kas mazina izziņas spējas, rada impulsīvas emocijas, neadekvātu, agresīvu uzvedību vai izvairīšanos no kontaktiem. Galvenie iemesli tam ir neapmierinātā

pusaudžu tieksme pēc pašcieņas un patstāvības, kā arī konflikti, kas rodas nepakļaujoties reglamentam un nerealizējoties skolotāju (vecāku) gaidām. Pie līdzīgiem secinājumiem, pētot skolas Somijā un Igaunijā, nonākušas Kurme un Karlsona (2010) konstatējot, ka skolēnu dzīves kvalitāte ir atkarīga no mācību darba organizācijas, no sociālo attiecību gaisotnes un no skolēnu mācīšanās jēgas apziņas. Augškalne un Garjāne (2010) to sasaista ar cilvēka pašrealizācijas vajadzību. Pasaules uzskats, viņas raksta, top cilvēka praktiskā darbībā noteiktā sociāla vidē, veidojoties piederībai kādai sociālai grupai. Šobrīd mācību darba organizēšana, nemotivē mācīties, tā vairums gadījumu nespēj mācībās ieinteresēt skolēnus, jo nav saistītas ar skolēnu personīgām interesēm - skolēna sapņiem, iecerēm, vēlmēm (Rode & Krastiņa, 2011). Skolu beidzot, liela daļa skolēnu vairs nezina savas intereses, viņi ir it kā *pazaudējuši paši sevi* un nu nākamo studiju izvēli nosaka tas, kāds atalgojums sagaida, kāda būs mācību, darba komforts un tamlīdzīgi (NVA, 2005), (Paspārne, 2007). Tātad dzīves kvalitātes skolā nosaka personas dzīves kvalitāti pēc skolas, iespējams pat visa tā dzīves garumā. Tāpēc skolēnu mācīšanās jēgas apziņa būtu saistāma ar personas personīgās *dzīves jēgu* vispār.

Holistiskā pieeja dzīves jēgas meklējumos.

Holisma epistemoloģija paver plašas iespējas patiesības skaidrošanai – tā nevienu dogmatiski neierobežo, bet tieši otrādi – rosina jaunu metožu izmantošanai, rosina pārskatīt daudzu kategoriju saturu. Valoda, raksta Maslovs (1997) nav adekvāta un nevaram ar to aprakstīt realitāti, viņš spriež, ka aiz jebkuras abstrakcijas paliek liela daļa patiesības. Abstrakcijas neatstāj vietas konkrētiem, dzīviem pārdzīvojumiem, īpaši subjektīvajās norisēs. Viņaprāt, abstraktā domāšana ir maksimāli vienkāršota pasaules izziņas formas. Holismā metafizika un epistemoloģija saplūst ar aksioloģiju, jo, piemēram, patiesība ir gan ētiska, gan estētiska kategorija vienlaicīgi.

Minētās holisma iezīmes liek mums bez aizspriedumiem, bez pieķeršanās kādam konkrētam pasaules uzskatam, filosofijas skolai caurskatīt ko tās runā par cilvēku un viņa *dzīves jēgu*, meklējot kopīgo, vispārīgo. Holistikajā pieejā, pētot viedokļus par cilvēku, mēs pieņemsim Gebsera laika un telpas saplūsmes ideju (Neville, 1999) – Rietumu un Austrumu telpisko un laika vienotību. Tā sakņojas reālajā

multikulturālā situācija Latvijā, t.i., to apdzīvo daudzas tautības ar atšķirīgām mentalitātēm, kultūru, dzīves filosofiju. Pēc LR Centrālā statistikas pārvaldes datiem (CSP, 2011), 2011. gada beigās reģistrētas 1145 reliģiskas draudzes. Visvairāk pārstāvētas kristīgo konfesiju draudzes, taču ne mazums ir arī musulmaņu (17), dievturu (10), budistu (4) u.c. draudžu. Te jāatzīmē tā reālā situācija ap tautskolu un tautskolā. Tautskolas filiāles izvietotas dažādos Latvijas novados – Kurzemē, Vidzemē (plānojas Zemgalē un Latgalē) un Rīgā, kura ir izteikti multietniska. Viens no Vidzemes atzariem teritoriāli ir saistīts ne tikai ar kristīgo vide – luterāņu, katoļu, kā arī īpašo Pestīšanas armijas atbalsta punktu, bet arī ar budistu – blakus tautskolai ir izvietots budistu meditācijas centrs, kurš sadarbojas ar tautskolu dažādu izglītojošu pasākumu organizēšanā un reizēm ir būtisks tautskolas vides organizējošais faktors. Vēl jāatzīmē tautskolas saskarsme ar sufiju vidi – tautskolas veidoto dabas mācību taku „Zaļā taku” regulāri, vairākas reizes gadā izmanto sufiji, organizējot seminārus, meditācijas.

Ne mazāk svarīga ir tāda vides fona komponente, kā padomju laikā cilvēkos iespiedusies „padomju cilvēka” apziņa.

Nevar noliegt, ka kristiešu ietekmē Rietumu puslodē izveidojusies īpaša kultūra, kura tiek dēvēta kristiešu vārdā. Kristietību paši kristieši dēvē par Dieva darbu (Plūme, 2011). Kristietībā ir svarīgi, lai cilvēks dzīvotu tikumisku dzīvi atbilstoši bauslībai, bet svarīgāka par to ir ticība – labie darbi nevar aizstāt ticību (Aleksandrs, 2009) - cilvēks pats nav spējīgs atbrīvoties no grēkiem, no tiem atbrīvot var tikai Dievs. Cilvēks kristietībā nav spējīgs aptvert Dievu, tātad arī patiesību, jo Dievs ir patiesība. Tas nozīmē, ka cilvēks pats nespēj atrast savu dzīves ceļu, bet viņam ir jāpaļaujas uz Dieva vadību. Dievs radīdams cilvēku, ir dāvājis tam savu tēlu un līdziību, tajā skaitā tikumiskās jūtas, sirdsapziņa balsi, tieksmi uz labo, nemirstības alkas, vajadzību garīgi augt un pilnveidoties, kā arī potenciālas iespējas tapt gudram un taisnīgam. Gudrība, labestība, taisnīgums ir iegūstams sevi pilnveidojot, tikumiski atjaunojoties. Cilvēka *dzīves jēga* kristietībā ir caur ticību, cerību un mīlestību savienoties ar Dievu.

Vēdiskajā kultūrā (Сай, 2004) cilvēks tiek raksturots kā dievišķu īpašību potenciālu nesējs un tāpēc cilvēka *dzīves jēga* uz Zemes ir dievišķo īpašību izkopšana, pieredzes iegūšanā, kalpošanā un laimē. Laimē nav meklējama pasaulē – tā rodama pašā cilvēkā. Cilvēks ir radītājs, sava likteņa veidotājs. Katram cilvēkam dzīves uzde-

vumi ir atkarīgi no dvēselē uzkrātās pieredzes. Un cilvēkam dzīvi jādzīvo atbilstoši šai iekšējai pieredzei. Lai to varētu veikt, ir svarīgi izzināt sevi. Tikai apjēdzot savu *patību*, caur pašcieņu cilvēks iegūst iekšēju spēku, kas ļauj izšķiroši darboties, izturēt visus pārbaudījumus dzīvē.

Pēc sufiju pārliecības (Хан, 1998) katrā cilvēkā ir divas būtības: eņģeliskā un dzīvnieciskā. Dzīvnieciskā ietver cilvēka ķermeni un to tā dabas daļu, kura pieprasa barību, dzērienu, sapņus un visu kaislību apmierināšanu. Ienaidis, bailes un greisirdība ir saistīta ar dzīvniecisko cilvēkā. Cilvēka eņģeliskā daba atklājas labestībā, mīlestībā, simpātijās un vēlmē izzināt. Sufiji uzskata, ka Dieva un cilvēka darbošanās ir līdzīga, tikai Dieva rīcība ir pilnīga. Sufiji māca, ka cilvēka dzīve kārtojas atbilstoši diviem spēkiem. Pirmo nosaka katra cilvēka liktenis un otru cilvēka brīvā griba. Brīvā griba netiek saprasta kā cilvēka iespējas darīt visu ko vien iegribās – tā ir likteņa ierobežotā. Un ne tikai – varētu teikt, ka gribai ir divi aspekti: personīgais un dievišķais. Tajā brīdī, kad cilvēka personiskais gribas aspekts ir harmoniskā vienībā ar gribas dievišķo aspektu, tam viss izdodas. Ar *pareizu rīcību* iespējams attīstīt iekšējo spēku, tādējādi izmainot arī cilvēka likteni. Zināt pašiem sevi, nozīmē izstudēt savas būtnes noslēpumu gan teorētiski, gan praktiski. Tas nozīmē zināt kas esam pēc iekšējā satura, no kurienes esam cēlušies un kāda ir *dzīves jēga* šajā pasaulē.

Rietumu pasaules domātāja Johans Gotlība Fihtes (1991) filosofijā cilvēks tiek raksturots, kā *visu dabas (Visuma) spēku īpaša noteiksme*. Cilvēka saistība ar dabas veselumu nosaka to, kāds cilvēks ir bijis, ir un būs – *daba veido mani pašu un visu, kas es būšu*, (Fihte, 1991:51). Fihte cilvēku uzskata par patstāvīgu brīvu būtni, kas spējīga savā labestībā veidot arvien skaistāku pasauli, spējīgs būt radītājs. Svarīgi ir noskaidrot savu dabu – *tiešā pašapzināšanās* dod patiesu brīvību. Katram indivīdam ir konkrēta apziņa, kas izriet no viņa dabas un tās vietas, kuru tas Visumā ieņem. Saistība ar Visumu nosaka katra indivīda tikumību.

Kristietības kritiķis Ludvigs Feierbahs (1991) pieder to filosofu saimei, kurš meklē pasaules universālo vienību. Viņš spriež līdzīgi Fihtem un ir pārliecināts, ka esamībā valda dabiska kārtība un šīs kārtības daļa ir arī cilvēks un tas nozīmē, ka dabas skaistums un harmonija pilnībā ir attiecināma uz cilvēku. Īsto cilvēciskumu cilvēkam

nodrošina *prāts, griba un sirds*. Viņš raksta, *pilnvērtīgam cilvēkam piemīt domas spēks kā izziņas gaisma, gribasspēks, kā rakstura enerģija, jūtu spēks kā mīlestība* (Feierbahs, 1991:39). Mīlestībai viņš piešķir īpašu nozīmi, nosaucot to *par esamības kritēriju – patiesības un īstenības kritēriju* (Feierbahs, 1991:269). Minēto trīs spēku esamība, kuru viņš dēvē par dievišķā trīsvienību, nosaka cilvēka *absolūto būtību*. Feierbahs iesaucas – *izzini savu būtību(!)*, savus talantus un dotumus, un tu atklāsi Dievu sevī. Apziņa, saka Feierbahs, *ir pašrealizācija, pašapliecinājums, mīlestība uz sevi, prieks par savu pilnību* (Feierbahs, 1991:43).

Par vienu no ievērojamākiem marksisma filozofiskās skolas pārstāvjiem var uzskatīt Rubinšteinu (2012). Viņa koncepcijā cilvēks aplūkots kā būtne, kas ar savu darbību spēj izmainīt pasauli, vienlaicīgi radot nosacījumus paša iekšējās attieksmes maiņai pret to. Cilvēks savu būtību realizē paša radītos objektos, caur ko tad arī notiek pašapzināšanās. Rubinšteins ētiskajos uzdevumos iekļauj cīņu par tādu sabiedriski politisku veidojumu, par tādu sabiedriski politisko kārtību, kas ielēdz sevī potenciālu iespēju cilvēkam būt ētiskam. Tas nozīmē, ka cilvēku uzdevumu sistēmā jāiekļauj kā uzdevumi, kas saistīti ar personīgo dzīves gaitu, personīgām attiecībām, gan vēsturieki ētiski uzdevumi, saistīti ar vēsturisko situāciju, laikmetu. Cilvēka *dzīves jēgas* saturs – patiesības meklēšana, izzinot dabas likumu un noslēpumus, iekļūstot Visumā, kosmiskajā telpā. Laime cilvēka dzīvē, prieks, apmierinājums sasniedzams ne tad, kad tie ir pašmērķi, bet kad tie ir pareizas dzīves rezultātā iegūti. Cilvēka *dzīves jēga*, Rubinšteina izpratnē, ir pacelšanās uz aizvien augstākiem esības plāniem, arvien augstāku iekšējo bagātību, kura rodas no bezgalīgas un daudzveidīgas cilvēka attieksmes pret pasauli un citiem cilvēkiem.

Frankls (1990) cilvēka tieksmi meklēt *dzīves jēgu* uzskata par iedzimtu un ka tā ir tā, kas motivē personības attīstību. Tā piemīt cilvēkam neatkarīgi no dzimuma, intelekta, izglītības vecuma un dzīves vides. Viņaprāt, *dzīves jēga* realizējas caur cilvēka radošām spējām, vērtību (darbs, radošums, mīlestība) pārdzīvojumā un pozīcijā, kādā nostājamiem attiecībā pret savu likteni, kuru mums nav iespējams mainīt. Viņa koncepcijā svarīgākais nav jautājums par *dzīves jēgu* vispār, bet par konkrētas personības *dzīves jēgu* konkrētajā laikā. Indivīds neizgudro savu *dzīves jēgu*, - to ir jāmeklē un jāatrod. Viņš to iesaka meklēt sirdsapziņā un tā ir meklējama intuitīvi. Atrast *dzīves*

jēgu ir tikai pusceļš, – tā ir jārealizē. Realizējot *dzīves jēgu*, cilvēks realizē pats sevi. Frankls izvirza ideju par virs *jēgu*, t.i., ka, tāpat kā cilvēkam ir sava *dzīves jēga*, tāda pati ir cilvēcei, esībai Visumā. Viena to Frankla mācības pamattēzēm ir saistīta ar gribas brīvību, respektīvi, cilvēks ir brīvs, lai atrastu un realizētu savu *dzīves jēgu*

Cilvēks ir būtne, raksta Maslovs (1997), kurā esošais radošais spēks to virza uz personības veselumu, caur tā individualitāti, savdabību t.i., uz savas *patības*, potenciālo spēju realizēšanu. Apkārtējās vides loma šajā procesā ir tikai, lai palīdzētu tam realizēt viņa paša potenciālās iespējas. Cilvēka augstāka daba balstās uz zemāko un tas nozīmē, ka pašrealizācijas process jāsāk ar zemākās apmierināšanu. Fundamentālās vajadzības ir iedzītas, tāpat kā ir iedzīmti dotumi, talanti, fizioloģiskās īpatnības, temperaments u.c. Fundamentālās vajadzības Maslova izpratnē, nenozīmē tikai apmierināt ikdienišķas ķermeņa dzīvotspējas prasības, bet arī drošības, piederības (ģimenei, kopienai, draugiem), cieņas un pašcieņas, brīvības un tamlīdzīgas. Cilvēciskai būtnei, lai tā eksistētu ir nepieciešama dzīves filozofija, reliģija, un tās ir vajadzīgas tāpat, ka saules gaisma, siltums un mīlestība.

Ko par cilvēku un viņa *dzīves jēgu* saka Latvijas dzīves telpā dzimuši domātāji - Godfrīds Herders un Konstantīns Raudīves.

Herders (1977) līdzībās analizēdams dzīvnieku un cilvēku ķermeņu konstitūciju, konstatē, ka, lai arī cilvēks ir visspēcīgākais radījums uz Zemes, tā veidols atbilst miermīlīgumam. Cilvēkā ieliktie spēki ir savstarpēji gudri saskaņoti un orientēti attīstībai, līdz ar to, tie nevar neko veikt pretēji tam, jo tas nozīmētu iet pašam pret sevi. Bet tas nav iespējams, jo katrs spēks un orgāns, kas šo spēku rada, ir pēc savas būtības līdzīgi un otrādi – spēki (Radītāja) rada sev atbilstošus orgānus, caur kuriem, tas var izpausties. Par vēl vienu cilvēciskuma pazīmi viņš nosauc mīlestību. Herders aprakstīdams cilvēka ķermeņa uzbūves daiļumu, sajūtu un jūtu smalkumu un dziļumu, redz tajā dieviskā analogu. Cilvēka stāja, nepieciešamība meklēt dvēselē iekšēji vienojošo divejādā pasaules uztverē (pa pariem uztveres orgāni) uzrāda viņa piemērotību realizēt līdzsvara, taisnīguma un patiesības likumu. Šis likums dara cilvēkus humānus, spējīgus draudzībai un sadarbībai, liek tiekties pēc skaistā. Analizēdams cilvēces vēsturi Herders konstatē cilvēka tieksmi apcerēt pasauli, pieļaut, ka ir kaut kas aiz viņa zināšanas un saprašanas robežas, kam vienkārši ir jātic.

Caur ticību cilvēks attīsta savas dotības, izzina dabas likumus un vingrina savu sirdi. Šis cilvēkam dotās spējas norāda uz to, ka viņš ir radīts brīvībai un labestībai. Nav pat svarīgi vai cilvēks radījis Dievu savai līdzībai vai Dievs cilvēku radījis savai līdzībai, svarīgākais ir tas, ka cilvēks tiecas pēc absolūtās pilnības. Tieksme pēc pilnības, kas ir dievišķas katrā cilvēkā, Herderam arī nozīme pašrealizāciju. Herders runā par nākotnes cilvēka aizmetni tagadējā cilvēks. Tā ir tā otrā puse, - garīgais cilvēks, par kuru vēlāk runās arī Raudive. Šķiet, ka Herders pat ar to saprot kaut ko nezūdošu, nemirstīgu (garīgās smadzenes), viņš raksta – cilvēks mirstot ielaiž zarus jaunai eksistencei. Šobrīd cilvēka zemes *dzīves jēgu* Herders redz ieaugšanu humānismā, bet visas zemākās vajadzības ir jārealizē, lai tās novestu pie humānā gara cilvēkā. Viņš atzīmē, ka šobrīd tikai neliels cilvēku skaits patiesi sevi realizē šim mērķim – lielākā daļa cilvēku krīt zemāko instinktu valgos, kas tos noved dzīvnieciskajā. Cilvēkā Herders redz līdzīgi Daoistiem Visumu, viņš raksta, ka cilvēka būtne ir rodams viss pasaules attīstības ceļš – viss kas bijis un ir minerālu, augu un dzīvnieku valstībās ir harmoniski apvienojies, savījies cilvēkā. Cilvēks kā augstākās sfēras parstāvis *ietver sevī visas zemākās sfēras* (Гердер, 1977:116).

„*Cilvēks nav nejausība, bet stingra, iepriekšnoteikta likumība,*” saka Raudive (1940: 162). Raudive centās cilvēku aplūkot tā veselumā. Viņš bija pārliecināts, ka cilvēka sadrumstalošana, sadalīšana komponentēs neļauj ne tikai aptvert cilvēku kā tādu, bet ir pa iemeslu tam, ka cilvēki nesaprotas savā starpā. Lai aptvertu, kas ir cilvēks, ir nevis jāorientējas zinātnēs, bet pašā dzīvē, jo, kā saka Raudive – dzīve ir gudrības centrs. Raudive cilvēka veselumu saskata divās tā komponentēs – ārējā un iekšējā cilvēkā. Ārējais cilvēks ir līdzeklis tam mūsos aplēptam cilvēkam, kas redz, dzird, jūt, cieš, raud, priecājas, saprot. Dzīvē ārējam cilvēkam, kas vienmēr pašam un visiem citiem vislabāk saskatāms, tiek piešķirta lielāka nozīme, nekā tam cilvēkam, kas ir aplēpts un nav saskatāms. Šajā neredzamajā cilvēkā Raudive redz mērķi, lai to sasniegtu ir nepieciešama cilvēka iekšējā piepūle. Cilvēkus, kuru dzīvi nosaka tikai ārējie elementi: vara, tradīcijas, publiski viedokļi, mode u.c, Raudive sauc par cilvēciskām parādībām, tādām, kuras neizsaka, nerealizē cilvēka būtību. Dzīvot, pasvītro Raudive, nozīmē ieļauties kosmiskās likumsakarībās, piepildīt kādu augstāku gribu – tā ir harmoniska ieļaušanās, tā-

pēc nav pareizi runāt par cīņu, cīņa ir līdzeklis, ja „dzīve” ir tapusi par pašmērķi. Raudive ir pārliecināts, ka katram cilvēkam ir piešķirts savs, konkrēts uzdevums, kas veicams tikai viņam. Tādēļ katram ir jādzīvo savās iekšējās vajadzībās noteikta, sava dzīve, bet ne ārēju spēku uzspiesta, sabiedrības viedokļa vai programmu orietēta. Lai varētu realizēt šādu dzīvi, ir nepieciešama sevis, „savas augstākās realitātes” atklāšana. Kamēr personīga *dzīves jēga* nav atklāta, raksta Raudive, cilvēks nekur un nekad nevar justies drošs, apmierināts – dzīves situācijas, darbs būs kā kaut kas garām skrejošs, pašam nepiederošs. Cilvēki ir individualitātes. Individualitātei Raudive, meklējot cilvēka *dzīves jēgu*, piešķir īpašu nozīmi. Individualitātes pazaudēšana nozīmē, ka dzīve kļūst absurda, bezjēdzīga. Individualitātē rodama tās vērtības, spējas, kuras gaida savu realizāciju dzīvē. Spējās rodama cilvēka individuālās dzīves misija, dzīves izaicinājums, liktenis. Tas ir tas iekšējais, kas ir katram jāatklāj. Ārējā cilvēkā Raudive redz ko tādu, kas kalpo iekšējā realizācijai, tāpēc abām šīm cilvēka pusēm jābūt harmoniski saistītām. „*Ārējam jāiegūst iekšējā nozīme,*” (Raudive, 1940:221). Cilvēks, kurš tiecas saprast savu būtību, savu *dzīves jēgu* un alkst realizēt savas garīgās vajadzības, ir personizēts cilvēks – personība. Jo spēcīgākas ir šīs tieksmes, jo plašāka, dziļāka, intensīvāka ir arī cilvēka ārējā dzīve. Katram indivīdam ir vajadzīgs tā būtībai atbilstošs darbs, tāds darbs, kas vislabāk palīdz indivīdam izteikt sevi un atdot sevi citiem. Raudive stāvokli, kurā cilvēkam ir skaidrībā par sevi sauca par universālās apziņas stāvokli. Universālās apziņas stāvoklis ir tas pēc kā jātiecas un kas ir katra *dzīves jēgas* patiesais nosacījums. Šajā stāvoklī cilvēks jūtas vienots ar pārējiem indivīdiem, apzinoties sevi un savu individualitāti, viņš vienlaicīgi ir vienībā ar pasauli.

Literatūras apskata kopsavilkumā var teikt, ka, lai kādu zemeslodes pusi, pasaules uzveri, filosofiju nepārstāvētu cilvēks, visos spriedumos par cilvēka *dzīves jēgu*, ir rodama līdzība. Pat „kreisi” orientētais Rubiņšteins pārsteidz ar domas plašumu un spēju holistiski aplūkot cilvēku (manā skatījumā), aprakstot cilvēku un tā *dzīves jēgu*. Līdzība rodama, pirmkārt, tajās paustām cilvēkam vēlamām un cilvēkā jau potenciāli esošām vērtībām. Cilvēks pēc savas dabas tiek atzīts labestīgs, miermīlīgs, ar tieksmi kalpot, būt radošs. Nebija neviens avots, kurš neaprašstītu *mīlestību*. Vieni to uzsver vairāk, citi mazāk, bet kontekstā tas ieņem ievērojamu vietu. Otrkārt, visiem rak-

sturīga ir pārliecība, ka svarīgi cilvēkam ir izzināt savu *patību*, jo *dzīves jēga* tiek saskatīta tās realizācijā. Tas nozīmē, ka viens no pirmajiem dzīves uzdevumiem ir sevis izzināšana, savu dotību un talantu apzināšana un tad, to attīstīšana, savas *patības* realizēšanai. *Patība*, raksta Jungs (1990), tas ir veseluma arhetips, cilvēciskā potenciāla pilnības un vienotības simbols, kas atklājas cilvēka tapšanā pašam par sevi. Sevis realizācija var notikt tikai pateicoties tam, ka procesā bezapziņas elementi tiek ievadīti apziņā. *Patība* ir cilvēka iekšējā daba (Maslovs, 1997), kura ir instinktveidīga, sākotnēja, dota, dabīga. *Patība* izpaužas kā dabīgas noslieces, tieksmes vai iekšējas ierosmes. *Patība* ir potenciālas iespējas, bet ne kā reāls gala stāvoklis. *Patība* ir māksla atrast sevi un būt pašam (Fuko, 20110).

Pieņemot, ka *patības* definīcijā ir ietvertas iepriekš minētās pazīmes, mēs ar *patību* sapratīsim sekojošo: *patība* (*theself; samость*) ir personas būtiskāko, nozīmīgāko psihes, rakstura, personības īpašību kopums; personības kodols, kas izpaužas gan uzvedībā, gan paštēlā, gan pašvērtējumā un pašizjūtā (Skujiņa, 2000).

Maslova (1997) cilvēka psiholoģijas koncepcijā, kā izejas punkts ir cilvēka veselums, kurai raksturīga *patība*, noteiktas vajadzības un vēlme šīs vajadzības aktualizēt, apmierināt. Pašrealizēšanās notiek noteiktā vidē un tie ir pilnīgi reāli rezultāti. Pašrealizēšanās prasa apzinātu, mērķtiecīgu cilvēka aktivitāti savas *patības* apzināšanā, dotumu un talantu attīstīšanā.

Tautskolas *vērtīborientētajā* vidē mēs ar cilvēka *dzīves jēgu* sapratīsim caur iedzimtām vajadzībām pēc *mīlestības, piederības, pašrealizācijas* nepieciešamību realizēt *patiesību*, kas rodama cilvēka *patībā*.

Pedagogu izpratne par dzīves jēgu

Pētījums paredzēja iesaistīt pedagogus aktīvā radošā projektēšanas darbā, kuras gaitā tiktu apzināts teorētiskais un praktiskais pamats tādas vērtīborientētas vides izveidei tautskolā, kura uzlabotu skolēnu dzīves kvalitāti ilgtspējīgas izglītības kontekstā. Šī pētījuma empīriskās daļas robežas iezīmējās ar uzdevumu noskaidrot tautskolas pedagogu *dzīves jēgas* izpratni tautskolas vērtīborientētas vides definēšanai. Tā kā bija nepieciešamība paralēli galvenajam uzdevumam pedagogus saliedēt kopdarbam, pētījums veikts izmantojot darbības pētījumam raksturīgas metodes (Pithouse, Mitchell, & Weber, 2009). Tas labi savietojās ar pētījuma mērķi (Cook, 2009) t.i., tās

dalībniekiem no sava profesionālā viedokļa un pieredzes konstruēt ko jaunu (Goodnough, 2010),- viņu praksē līdz šim neaprobētu vērtīborientētu vides modeli. Šī pētījuma metode vienlaicīgi kalpo par savdabīgu izglītošanās veidu (Salite, Gedžūne, & I., 2009), ļaujot profesionāli attīstīties (Enthoven & de Bruijn, 2010).

Pētījuma ietvaros tika organizēti interaktīvi semināri tautskolas pedagoģiskam personālam. Lai visi semināra dalībnieki atrastos vienādās telpiskās un psiholoģiskās situācijās - neviens nebūtu ne priekšā, ne aizmugurē, visiem būtu iespējams acu kontakts ar jebkuru semināra dalībnieku, visi tā dalībnieki tika izkārtoti aplī. Semināra dalībnieki vienojās par nodarbības secību un diskusijas noteikumiem. Katram runātājam tika viena minūte sava viedokļa izteikšanai. Runātāju nedrīkstēja pārtraukt ne ar replikām, ne kā citādi. Diskusijā nedrīkstēja apstrīdēt kāda viedokli, domas, – bija jāizsaka tikai savs viedoklis. Pēc viedokļa izteikšanas, runātājam jānodod stafete nākošajam aplī sēdētājam. Ja kādam nebija ko teikt, viņš rindu varēja izlaist, padodot sarunas stafeti tālāk pa apli. Diskusiju par semināra tēmu laida pa apli vairākkārt, līdz visi bija, idejām pakāpeniski attīstoties, izteikušies.

Semināra tēma tika izsludināta savlaicīgi, izmantojot internetu. Tas deva iespēju katram pirms semināra to pārdomāt. Seminārs sākās ar tās dalībnieku ievadīšanu diskusijas tēmā, kas ilga apmēram 10 minūtes. Diskusija tika dokumentēta audio ierakstā (1h 22 min). Diskusijā kopumā piedalījās 20 dalībnieki. Ierakstu transkriptam tika veikta kontentanalīze līdz satura vienībām. Tās atklāj sekojošu pedagogu izpratni par *Dzīves jēgu*: A - pati dzīve; B - atrast savu misiju un to realizēt; C - vairot prieku, gaismu un mīlestību; D - vienkārši būt; E - strādāt un mīlēt; F - mīlēt; G - mīlēt tos, kam ir grūtu un palīdzēt; H - mīlestība; I - mīlēt tuvāko, cienīt citus; J - sajūst dvēseli, izprast savu patību; K - citam dot tā, ka arī pašam dzīve sakārtojas; L - mācīties; M - garīguma meklēšana; N - būt kopā ar tādiem cilvēkiem, dzīvojot tādā vidē un darīt tādu darbu, kas ir saderīgs ar mani; O - labi justies cilvēkos, būt priecīgam mājās un gandarītam darbā; P - dzīves priekā; Q - cilvēka līdzsvarā, saskaņā ar savu iekšējo es; R - nedarīt otram to, kas pašam nepatīk; S - pildīt tos uzdevumus, kurus Dievs uzticējis; T - sevis realizācijā.

Diskusijas gaitā atklājās, ka jau ilgāku laiku vairāki pedagogi ir domājuši par dzīves jēgu. Piemēram, pedagogs I sāk diskusiju ar

vārdiem: *Meklēju dzīves jēgu jau krietnu laiku...*; R - *Meklēju pašu dziļāko būtību, bet priekš sevis esmu sapratis to, ka, lai izprastu dzīves jēgu, ir ļoti svarīga prāta un dvēseles saskaņa*. Vairums pedagoģu apspriežamai idejai pieskārs pirmo reizi. Vieniem izpratne par dzīves jēgu saistījās ar individuāli svarīgo, bet citiem ar kaut ko vairāk personai ārpusē stāvošu un vispārīgu. Piemēram, V - *mana dzīves jēga saistās ar garīguma meklēšanu*; K - „*dzīves jēga ir pati dzīve*”; E - *Strādāt un mīlēt visus apkārtējos*; G - *dzīves jēga ir mīlēt tos, kam ir grūtu, palīdzēt mācīties*; O - *Mana dzīves jēga ir tā, ka nedarīt otram to, kas pašam nepatīk, bet darīt to ko pašam gribētos*; B - *pašai man liekas, ka man vēl ir jāmeklē ko darīt*; S - *mana dzīves jēga ir būt ar tiem cilvēkiem, dzīvot tādā vidē un darīt tādu darbu, ka tas vienkārši liekas organiski, ka tas ir dabiski*.

Diskusijas aktivitāte norādīja uz to, ka tie, kuri nebija agrāk par šīm dzīvei svarīgām lietām ne lasījuši, ne domājuši, atskārta, ka šāds savstarpējas sadarbības gaisotnē veidots process, jau pats par sevi ir radošs un interesants. Tas rosināja domāt un izteikties par dzīves jēgu arī tiem, kuri diskusijas sākumā bija apmulsuši. Visi izteiktie viedokļi kopā veidoja saskanīgu, individuāli un sabiedriski svarīgā līdzsvarotu dzīves jēgas modeli. Diskusijas analīze liecina, ka tautskolas pedagoģu integrālajā dzīves jēgas izpratnē rodamas gan vispārējās, gan konkrētas dzīves darbības, kuras ir nozīmīgas gan individuālam, gan sabiedrībai, gan dzīves videi vispār. *Dzīves jēgas* kategorija ietver sevī kaut ko nepārtraukti attīstošos, ietver savu individuāli konkrēto dzīves uzdevumu atrašanu un realizēšanu.

Kopsavilkums

Saliedētība kopīgam mērķim...

Pētījuma rezultāti saskaņojas ar Maslova (1997) veidoto cilvēka iedzimto vajadzību piramīdas pašrealizēšanās plakni, kas apmierināma zinot savas dzīves jēgu. Latviešu tautas ētikā ir bijis ļoti svarīgāki būt pašam, realizējot savu patību caur darbu (Celms, 2008).

Tautskolas vērtīborietētai videi jābūt tādai, kurā, atbilstoši pētījumā rastai cilvēka dzīves jēgas izpratnei, visi tās dalībnieki tiktu iesaistīti savas patības izzināšanā un īstenošanā vispārcilvēciskajās vērtībās (Bala, 2006): *mīlestības, kalpošanas, miera, nevardarbības un patiesības*.

Tas nozīmē, ka tautskolas vērtīborietēta vide ir veidojama,

kā daudzkomponentu sistēma, kurai, atbilstoši *ilgtspējīgas izglītības* principi un *vispārcilvēcisko vērtību* izpratnei, visi tās dalībnieki jūtas piederīgi un uz līdztiesības pamatiem, savstarpēji sadarbojas, lai atbildīgi un pēc brīvas izvēles īstenotu savu patību un dzīves mērķi. Skolas vērtīborientētā vide ir skolas kultūras raksturotājs un katrs tajā iesaistītais ir šīs kultūras konstruētājs, veidojot attiecības starp cilvēkiem un attieksmes pret dabu, materiālām un garīgām vērtībām.

Literatūra

- Aleksandrs, A. (2009. gada 01. 01). *Kristietības būtība*. Ielādēts 2012. gada 22. 07 no <http://biblos.lv/Kristietibas-butiba2.html>.
- Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). *Pasaules uzskata implikācija izglītībā*. Ielādēts 2011. gada 25. 07 no 4. Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). Pasaules uzskata implikācija izglītībā. Retrieved 07 25, 2011, from www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf.
- Bala C. 2006. *EDUCATION IN HUMAN VALUES (EHV): AN EXPERIENCE*. Ielādēts 2009. gada 9. 10 no <http://www.geocities.com/penyelidikanm4p> [09.10.2009].
- Celms, V. (2008). *Latvju raksts un zīmes (Baltu pasaules modelis, uzbūve, tēli, simbolika)*. Rīga: Folkloras informācijas centrs.
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: building rigour though a. *Educational Action Research*, 17:2, 277-291.
- CSP (2011) Valstī reģistrēto reliģisko draudžu skaits sadalījumā pa konfesijām gada beigās. Centrālās statistikas datu bāze. <http://data.csb.gov.lv/Dialog/Saveshow.asp>.
- Enthoven, M., & de Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18: 2, 289-298.
- Feierbahs, L. (1991). *Kristietības būtība. Nākotnes filozofijas pamati*. Rīga: Zvaigzne.
- Feierbahs L. 1991. *Kristietības būtība. Nākotnes filosofijas pamati*. Rīga: Zvaigzne.
- Fihte J. G. 1991. *Cilvēka sūtība. Par cilvēka lielumu*. Rīga: Zvaigzne.
- Fuko, M. (2011. gada 04. 01). *Patiesība, vara, patība*. Ielādēts 2012. gada 14. 07 no <http://gramataselektroniski.wordpress.com>.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18: 2, 167-182.

- Jungs, K. G. (1990). Par arhetipa "Bērns" psiholoģiju. *Grāmata A.D. MCMXC MII*, 4 - 11.
- Kuurme T., Carlsson A. 2010. The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol.12(2), pp. 70-88.
- Neville, B. (1999). Towards integraty:Gebserian Reflections on Education and Consciousness. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 12(2), 4-20.
- NVA. (2005). *Absolventu - bezdarbnieku aptauja*. Ielādēts 2011. gada 06. 12 no nva.gov.lv/.../1125056498Absolventu-bezdarbnieku%20aptaujas%2.
- Orska R. 2006. *Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību*. IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU MĀCĪBU VIDE: PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI. Rēzekne: RA, lpp.6-16.
- Paspārne, G. (2007. gada 07). *Pētījuma par 8. un 11.klašu skolēnu profesionālajiem*. Ielādēts 2011. gada 06. 11 no http://equal.lsif.lv/faili/rezultati/Skolenu_prof_plani_salidzinajums.pdf.
- Pithouse K., Mitchell C., Weber S. 2009. Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research*, Vol.17(1), 43-62.
- Plūme, I. (2011. gada 22. 09). *Kristietības būtība*. Ielādēts 2012. gada 20. 07 no <http://www.ebaznīca.lv>.
- Raudive, K. (1940). *Dzīves kultūrai*. Rīga: Valters un Rapa.
- Rode O., Krastiņa E. 2011. The problems of values education in primary school of Latvia. *National and European dimension in research. Materials of Junior researchers III conference*. Novopolotsk: PSU, pp. 120-123.
- Salite, I., Gedžūne, G., & I., G. (2009). EDUCATIONAL ACTION RESEARCH FOR SUSTAINABILITY: CONSTRUCTING A VISION FOR THE FUTURE IN TEACHER EDUCATION. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11:2, 14-30.
- Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Гердер, Г. И. (1977). *Идеи философии истории человечества*. Москва: Наука.
- Маслоу Ф. 1997. *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук.
- Рубинштейн С.Л. (2012) *Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер.
- Сай, Б. (2004). *Путь к самореализации и освобождению в наш век*. Москва: Амрита-Русь.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.
- Хан Х.И. (1998). *Учение суфиев*. Москва: Сфера.

Vērtīborientētā vide tautskolā

Nolasīts Biedrības „Tautskola 99 Baltie zirgi” Pirmā zinātniski-praktiskā konference 2012.gada 29. oktobrī; Nolasīts Daugavpils Universitātes 55. starptautiskās zinātniskā konferencē 10.04. – 12.04.2013. Saīsināts variants ar nosaukumu: Vērtīborientētas vides principi Tautskola, Values oriented Environment principles in folk primary school publicēts žurnālā *Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas*. ISSN 1691-5895. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2014.

Lpp.82.-91.

Abstract.

The paper describes the study of dealing with the problem of the life quality of school learners in a particular general education school in Latvia. It provides the analysis of literary sources, home pages of holistic schools and, using the methods of action research, values oriented environment principles set by folk primary school educators. The study elaborates 11 principles that correspond to the definition of values oriented environment of folk primary school and general human values: those of *freedom, cooperation, kindness, you reap as you have sown, truth, purity, courage to face oneself, love, self, trust, and serving.*

The study proves the correspondence of the principles set by folk primary school educators with a holistic understanding of sustainable education, their personal and general significance as well as the potential readiness of the educators to build a values oriented environment of folk primary school in line with them.

Keywords: *holistic school, the life quality, sustainable education, values oriented environment, values oriented environment principles.*

Ievads

Pētījuma problēma saistīta ar konfliktu starp skolu un skolēnu, kuru izraisa skolēnu neapmierinātība ar dzīves kvalitāti skolā. Latvijā konstatēta (Daniela, Surikova, Fernāte, Priedīte, Oganisjana, & Andersone, 2008) zema skolēnu dzīves kvalitāte skolā, kas izpaužas gan fiziskās vides nesakārtoībā (apgaismojums, siltums, ēdiens, aprīkojums, tehnoloģijas utt.), gan sociālās vides problēmās (neieinteresēti, kašķīgi skolotāji, skolēnu šķirošana, skolēnu savstarpējie konflikti, narkomānija, toksikomānija utt.). Zemā dzīves kvalitāte skolās negatīvi ietekmē skolēnu labsajūtu, izraisa neadekvātu, agresīvu uzvedību vai izvairīšanos no kontaktiem, nespēju koncentrēties mācībām (Orska, 2006). Skolas maz interesējas par skolēnu sapņiem, interesēm, vēlmēm. To skolēns var izjust, kā pāri darījumu, kā viņa personības necieņu, kas var tikt pieņemta par normu skolēnu - skolotāju abpusējās savstarpējās attiecībās (Rode & Krastiņa, 2011). Līdzīgus secinājumus izdarījuši igauņu un somu pētnieki. Pētot skolas vidi Somijā un Igaunijā, Kurme un Karlsona (2010) konstatē, ka skolēnu dzīves kvalitāte ir atkarīga no mācību darba organizā-

cijas, no sociālo attiecību gaisotnes un no skolēnu mācīšanās jēgas apziņas.

Tautskola ir vispārizglītojoša skola, kas dibināta, lai modelētu holistisku skolu ilgtspējīgas izglītības kontekstā. Pedagogi ir tie, kas praktiski nosaka to, kāda būs Tautskolas vērtīborientētā vide. Tāpēc tā veidojama kopdarbā un tai ir jābūt tādai, kas apliecina augstu dzīves kvalitāti skolā.

Pētījuma teorētiskā bāze

Engels u.c. (2004,128) dzīves kvalitāti skolā raksturo sekojoši: *Tā ir saprotama, kā pozitīva emocionālā dzīve, kas ir harmonija starp, summā ietvertiem, īpašiem vides faktoriem no vienas puses un personīgajām vajadzībām un skolēnu cerībām no otras puses.* Skolēnu labklājība skolā nozīmē, ne tikai rūpes par viņu garīgo, emocionālo, sociālo veselību, bet tā ietver arī nepieciešamību nodrošināt bērniem laimes izjūtu, panākuma sajūtas un savstarpēju rūpestību. Sohmane (Sohlman 2006), izdala četrus skolas labklājību noteicošus aspektus: (1) *Skolas apstākļi (having-piederēšana)*- apkārtnē, iekārtojums, mācību priekšmeti, organizācija, grupas lielums, sodi, drošība, apkalpošana utt.; (2) *Sociālās attiecības (loving- mīlēšana)*: skolas klimats, grupu dinamika, skolotāja-skolnieka attiecības, vienaudžu attiecības, huligānisms, sadarbība ar mājām utt.; (3) *Pašapmierinātība (being-esamība)*: skolēnu darbu vērtēšana, iespējas, padoms (vadība), iedrošinājums, apņēmība, pašcieņa u.c.; (4) *Veselības stāvoklis (veselība)*: psihosomatiskie simptomi, hroniskas un citas slimības, veselīgums u.c. No holistiskā viedokļa, augsta dzīves kvalitāte skolā nozīmē izglītošanu veselumā (Roger, Vaughan, 1980), kas var notikt, Millera (1999) vārdiem sakot: radošā, transformējošā, sevi pārspējošā, brīvā vidē, kurā realizējas jēgpilna mācīšanās, kurā rodama labestība, līdzjutība, mīlestība. Šobrīd eksistējošās holistiskās skolas darbojas, ievērojot vairākus principus:

Patības princips. Tas ietver sevī ideju par to, ka bērns piedzimst ar saviem dotumiem, savām īpatnībām, t.i., visu nepieciešamo savas personīgās dzīves jēgas izteikšanai caur pašapliecināšanos. Skolēnam tiek nodrošināta tam atbilstoša vide savu unikālo dotumu attīstīšanai (Ecole D'Humanite, 2013). Mācības tiek organizētas atbilstoši katra bērna īpatnībām, interesēm, vēlmēm, atbilstoši katra bērna individuālajām mācīšanās tempam (Play Montain Place, 2013;

Sudbury Valley, 2013; Salmonberry, 2013). Skolas jāpiedāvā bērnam pietiekami daudzveidīgas individuālas izglītības iespējas (Brockwood Park, 2013; Ananda Living Wisdom, 2013). Tās koncentrē uzmanību uz katru skolēnu - pēta un iepazīt tā iedzimtās īpatnības, intereses un uz to pamata attīstīt bērna pašapziņu, veidojot pašmotivētu mācīšanos (Fairhaven, 2013).

Dabīguma princips. Skolēni atklāj sevi, attīsta prasmes, iegūst zināšanas caur reālu darbošanos skolas vidē (Subdury Valley, 2013), piedaloties visu skolas dzīves jautājumu risināšanā, arī skolas pārvaldē. Skolās tiek akcentēta mācīšanās empīriskā komponente - tās tiek organizētas caur spēlēm, sarunām, pētniecību, praktisku darbošanos. Dabīguma principu realizē iepazīstot dabas ritmus un iekļaujoties tajos (Salmonberry, 2013), veidojot skolas dzīves ritmu caur kārtību, notikumu ritmisku secību un rituāliem. Dabiskuma princips ietver sevī dzimumu, tautību, vecumu nešķirošanas ideju, t.i., piemēram, mācības tiek organizētas jauktā vecuma saimēs, kas nodrošina reālā dzīvē sastopamo sociālo attiecību apguvi (Circle, 2013; Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013).

Brīvības princips. Tas, izslēdzot bezdarbību, ļauj skolēniem brīvi izvēlēties ikdienas nodarbības. Skolēni aktīvi tiek iesaistīti savā izglītībā - zināšanu un prasmju ieguves procesā viņi nav pasīvi ņēmēji, bet paši veido savas izglītošanās dizainu (Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013; Subdury Valley, 2013). Skolotāji ir koordinatori, novērotāji un atbalstītāji (Salmonberry, 2013; Fairhaven, 2013). Vairākās skolās (Clonlara, 2013; Fairhaven, 2013; Circle, 2013) šādas attiecības tiek definētas demokrātijas principā, respektīvi, dzīvojot demokrātiskā vidē, bērni top atbildīgāki par savu izglītību un veiksmīgāk apgūst dzīvē nepieciešamās prasmes. Šis princips nozīmē skolu atteikšanos no „autoritārā” apmācību stila (Play Mountain Place, 2013; Salmonberry, 2013), atteikšanos no formālām zināšanu pārbaudēm (Acorn, 2013; Subdury Valley, 2013), bet veicinot pašrefleksiju, dodot brīvību, vienlaicīgi kultivējot personīgo atbildību par sevi un kopienu (Brockwood Park, 2013; Circle, 2013; Community, 2013; Ecole D'Humanite, 2013; Fairhaven, 2013).

Integritātes princips. Skolas realizē četru cilvēka „instrumentu”: ķermeņa, sirds, gribas un intelekta attīstību (Ananda Living Wisdom, 2013; Salmonberry, 2013) jeb fizisko, garīgo, mentālo un psiholoģisko cilvēka veseluma aspektu attīstību (Clonlara, 2013), pa-

līdzot katram skolēnam virzīties uz jēgpilnu dzīvi savu mērķu realizācijā (Desiderata, 2013). Skolas mērķtiecīgi veicina sava patiesā „Es” apzināšanos, tā palīdzot skolēnam integrēties tuvākā un tālākā apkārtnē - kopienā, sabiedrībā, valstī un kļūt par pilnvērtīgu būtni (Auro-society, 2013).

Skolēnu dzīves kvalitātes uzlabošanai skolā jāveido īpašas programmas (Clarke, Barry, 2010), taču, to darot, jāievēro dažādu zemju vērtību sadalījums, tradīcijas, iespējas, aktualitātes. Apvienotās Nācijas izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas izdevumā *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world* (Asher Ben-Arieh, 2006) konstatē, ka dažādās zemēs, atkarībā no aktualitātes, labvēlīgas vides indikatori var būt dažādi. Tautskola ir uzsākusi šādas īpašas programmas izveidi, nedefinējot vērtīborientēto vidi tautskolā, ar to saprotot daudzkomponentu sistēmu, kurai, atbilstoši ilgtspējīgas izglītības principiem un vispārcilvēciskām vērtībām, visi tās dalībnieki jūtas piederīgi un savstarpēji sadarbojoties, veido nosacījumus pašrealizācijai. Tautskolas vērtīborientēta vide ir tās kultūras raksturotāja un katrs tajā iesaistītais ir šīs kultūras konstruētājs, veidojot attiecības starp cilvēkiem un atieksmes pret dabu, materiālām un garīgām vērtībām. Atbilstoši šādai vides izpratnei tautskolas pedagogi tika iesaistīti pētījumā, lai kopīgi atrastu tai atbilstošus principus. Otrs pētījuma uzdevums paredzēja panākt tautskolas vērtīborientētās vides veidotāju vienotību jeb visu tautskolai piederīgo „elpošanu vienā elpā” (Bala, 2006). Abu šo pētījuma mērķu realizācijai labi atbilst *darbības pētījums*.

Pētījuma metodoloģija

Pētījumu tika veikts izmantojot kvalitatīvas pētniecības metodes. Par piemērotāko, savas daudzfunkcionalitātes dēļ, tika atzīts darbības pētījums. Tas ir savdabīgs pašizziņas veids (Pithouse u.c., 2009), kas ietver reflektējošu kritiku, sevis pārveidošanu, pilnveidošanu (Moloney, 2009). Mūsu gadījumā, darbības pētījums palīdz ne tikai saskaņoties kopīgai līdzsvarotai darbībai kopienā, bet arī veidot piederības apziņu tai. Darbības pētījums (Cook, 2009) ļauj tā dalībniekiem savu profesionālo viedokli ieraudzīt jaunā skatījumā vai konstruēt jaunu (Goodnough, 2010). Tautskolas pedagogi ir konkrētas personības ar pedagoģiskā darba un dzīves pieredzi, uz kuras balstoties var tikt mērķtiecīgi veidota jauna tautskolas vērtīborientēta

vide. Darbības pētījums reizē ir sadarbības un līdzdarbības skola, zināšanu, priekšstatu un pieredzes apmaiņas, sociālās sadarbības iespēju skola, kas veicina godīgumu, taisnīgumu sociālās situācijās. Darbības pētījumam raksturīga spirālveidīga attīstība, t.i., katra atsevišķa pētījuma tēma (princips) var tikt spirālveidīgi attīstīta. Lai to veiktu, pētījuma ietvaros, tika organizēti interaktīvi semināri tautskolas pedagoģiskajam personālam. Tie tika organizēti tā, lai visi tās dalībnieki atrastos vienādās telpiskās un psiholoģiskās situācijās - neviens nebūtu ne priekšā, ne aizmugurē, visiem būtu iespējams acu kontakts ar jebkuru semināra dalībnieku, t.i., dalībnieki tika izkārtoti aplī. Ikreiz semināra dalībnieki vienojās par darbības secību un noteikumiem. Katram runātājam tika dota viena minūte sava viedokļa izteikšanai. Runātāju nedrīkstēja pārtraukt. Diskusijā nedrīkstēja apstrīdēt kāda viedokli, domas, bija jāizsaka tikai savs viedoklis. Pēc viedokļa izteikšanas runātājam bija jānodod runas „stafete” nākamajam. Ja kādam nebija, ko teikt, viņš rindu varēja izlaist, padodot sarunas stafeti tālāk pa apli un, tai pašai tēmai attīstoties, varēja izteikties nākošajā vai pat aiznākošajā lokā atkal un atkal. Diskusija par apspriešanai izvirzīto tēmu turpinājās, līdz visi bija izteikušies.

Visiem semināru dalībniekiem jau iepriekš bija zināma diskusijas tēma un katrs varēja par to savlaicīgi padomāt. Pētījumā piedalījās 33 pedagogi. Semināri tika audiāli dokumentēti. Šie dokumenti arī bija galvenais pētījuma datu iegūšanas avots. Kopīgais audioierakstu garums 4 stundas 53 minūtes. Ierakstu transkriptam tika veikta kvalitatīvā kontentanalīze līdz satura vienībām. Tās atklāja pedagogu izvirzītos principus un to skaidrojumus.

Pirmais princips, kuru visi atbalstīja, bija *brīvības* princips. Diskusijā par tautskolas principiem piedalījās 33 tautskolas pedagogi. Kopīgais audio ierakstu garums 4 stundas 53 minūtes. No ierakstu transkriptiem kontentanalīzes rezultātā tika iegūtas sekojošas satura vienības par *Brīvības principa* izpratnes:

- A Brīvība nozīmē neatkarīgu izvēli, viedokli;
- B Brīvība nozīmē drošību, stabilitāti, pārliecinātību;
- C Brīvība nozīmē neatkarību - nav nevienam jāizpatīk, kādam kaut kas jāpierāda;
- D Brīvība nozīmē pašpietiekamību; brīvībā esi mierā ar sevi;
- E Brīvība nozīmē dzīvi pašam sev;

- F Brīvība nozīmē to, ka es varu brīvi pateikt to, ko domāju un darīt to ko gribu;
- G Brīvība nenozīmē egoismu;
- H Brīvību nosaka morāles princips: nedari citiem to, ko pats negribi, lai citi to dara tev;
- I Brīvs esi tik tālu, cik tu ar savu brīvību netraucē citiem;
- J Brīvība meklējama sevī caur domu tīrību un skaidrību, tīriem darbiem;
- K Brīvība nav pieķeršanās; Brīvība ir nepiesaistīšanās citu domām, viedokļiem, uzskatiem;
- L Brīvībā nav baiļu – bailes rodas no pieķeršanās, tā rada atkarību;
- M Brīvība ir process, vispārēja lietu kārtība;
- N Brīvība ir tad, kad tu realizē Dieva gribu, kad tu dzīvo absolūtā saskaņā ar „Visu kas ir.”
- O Brīvam nozīmē būt ļoti drosmīgam;
- P Brīvība nozīmē izdzīvot to scenāriju, ko dvēsele izvēlējusies;
- Q Brīvība sākās tajā vietā, kur sākās otra cilvēka personīgā brīvība;
- R Brīvība nozīmē spēja būt;
- S Brīvība nozīmē ieklausīšanos citos;
- T Dot brīvību bērnam nozīmē ļaut darīt viņam to, kas viņu interesē;
- U Brīvība nozīmē nepazaudēt iekšējo es, būt saskaņā ar savu sirdsbalsi, saprast ko vēlas dvēsele;
- V Brīvībā neko neuzspiež apkārtējai videi, pasaulei.
- W Brīvība ir būt kopā ar savu sirsniņu, ar tās gaismu, kurā tu pamani arī citu sirsniņu gaismu;
- X Brīvība ir mans viedums;
- Y Brīvība ir pretstats visatļautībai – visatļautība ir verdzības forma;
- Z Brīvība ir iekšējs klusums, iekšēja saskaņa ar sevi un dabiska brīvības došana citiem;
- AA Brīvības ir spēja būt pašam;
- BB Brīvība nozīmē dzīvot atbilstoši savam iekšējam dabīgam spēkam;
- CC Brīvība izslēdz konkurenci;
- DD Brīvībā doma ir skaidra, vēlēšanās patiesa un viss notiek pats no sevis;

- EE Mana brīvība ir manā attieksmē;
FF Brīvība ir manas pasaules izjūtas robežas;
GG Brīvība ir mana saskaņa ar vidi.

Diskusijas dalībnieks P to skaidroja sekojoši: *Es to redzu tā, ka tā dvēsele, kas nākusi šajā dzīvē dzīvot, to scenāriju, ko viņa kā dvēsele izvēlējās pagūt, citiem nav tiesības viņu ierobežot...*; Pedagoģs Q - *...man personīgā brīvība sākās tajā vietā, kur sākās otra cilvēka personīgā brīvība..*; S – *Brīvam nozīmē, ka es varu darīt to, ko vēlos, bet tas nenozīmē, ka es neieklauššos pārējos cilvēkos..*; U – *man brīvība nozīmē to.. nepazaudēt iekšējo es un nepazaudēt ieklausīšanos savā sirds balsi..*; W – *Man brīvība ir būt kopā ar savu sirsniņu arī viņu gaismu un pamanīt arī citu sirsniņu gaismu ..*; Z – *iekšējs klusums, iekšēja saskaņa saskaņa ar sevi... ,* bet Y - *Mums ir visatļautība svētāka par tavu brīvību...*

Diskusijas dalībnieki, iztīrādami un pieņemdami *brīvības* principu kā pirmo, atzīst tā svarīgumu tautskolas vērtīborientējošās vides veidošanā un tas sakrīt ar literatūrā rodamām atziņām. Šalva Amonašvili (Амонашвили, 2003) raksta, ka no bērna dabas izriet trīs viņa virzošie un organizējošie spēki: attīstības tieksme, tieksme kļūt pieaugušam un tieksme pēc brīvības. Gorelikova, apsvērdama brīvības nozīmi raksta (Гореликова, 2005)129.lpp.: *„Brīvība ir nepieciešams nosacījums dabīgai psihiskās enerģijas aktivitātei...”* Viņa īpaši uzsver brīvības nepieciešamību skolotāja radošai darbībai, pašizpaušmei mācību vides organizēšanā.

N.P. Piščuļins (Пищулин, 2003) savukārt konstatē, ka izglītības humanizācija nav iedomājama bez cilvēka brīvības atzīšanas, saprotot ar to cilvēka tiesību atzīšanu viņa dotumu izteikšanā un tautu realizēšanā.

Analizējot to kā tautskolas pedagogi saprot *brīvību*, atklājas, ka lielākā daļa to apraksta gan kā savu attieksmi pret vidi un vides pret sevi (14). Piemēram, pedagogs A saka, ka brīvība nozīmē neatkarīgu izvēli, viedokli. *Neatkarīga izvēle* nozīmē, ka vide ļauj realizēt lēmumu, tā to neliedz, bet *viedoklis* – var palikt kā personas iekšēja pārliecība, patiesība. L saka, ka brīvībā nav baiļu, jo bailes rodas no pieķeršanās, kas rada atkarību (nebrīvību). Šajā gadījumā *bailes*, kā iekšējs faktors, kura cēlonis meklējams caur *pieķeršanos* ārējām lietām un tamlīdzīgi. Nepieķeršanās lietām ir *iekšējās brīvības* aplieci-

nājums – nav baiļu ko pazaudēt, nav naida. Otro grupu veido pedagogi, kuri uzsver „ko es varu” attiecībā pret vidi (12). Piemēram, D saka, ka brīvība ir pašprietiekamība. Brīvību kā procesu saskata trīs pedagogi (M, N, BB). Piemēram, N brīvību redz kā kaut kā realizāciju, kā rezultātā tiek nodrošināta saskaņa ar vidi. Brīvību pretstatos definē pieci pedagogi (G, K, L, Y, CC). Par to, kur meklējama brīvība runā trīs pedagogi (J, EE, GG), bet viens to konkrētizē attiecībās ar bērniem (T).

Brīvības kategoriju apsprieduši dažādu laiku domātāji. Fihte (Fihte, 1991) runādams līdzības, brīvību saista ar objekta iedabu vai sūtību. Deivids Hjūms (Hjūms, 1987) par brīvību izsakās sekojošo: „...*mēs ar brīvību varam domāt tikai spēju rīkoties vai atturēties no rīcības saskaņā ar savas gribas vēlmēm.*” Abi šie domātāji dod divus svarīgus, ar brīvības izpratni saistītus jēdzienus: sūtība un griba. Pētījumi liecina, ka vienai daļai cilvēku *griba* veidojas uz socializācijas gaitā iemantotām sabiedrība dominējošām vērtībām. Vai tā ir tā griba, kuras iespēja realizēt, dēvējama par brīvību? Autoritārajā ētikā (Фром, 2010), kas dominē *varas* sabiedrībā, *labu* cilvēku raksturo paklausība varas definētiem likumiem un uzvedības normām, kas nozīmē individualitātes nomākšanu, pašnoliegsmi. Ilgstoši dzīvojot šādā vidē cilvēks, *varas* paustās vērtības sāk uzskatīt par savām, kā rezultātā autoritārās sabiedrības locekļiem *brīvība* identificējas ar *varu*. Šī, sevis pazaudēšana, aizsākusies jau sen – Montēns (Monteņs, 1981) raksta: .. *mēs esam tik ļoti pieradināti pie iemauktiem, ka vairs neprotam brīvi rīkoties. Mēs esam pazaudējuši savu spēku un brīvību*, piebilstot: *kas verdziski seko citam, neseko nevienam* (123.lpp.). Pie līdzīga slēdziena nonāk arī Fihte. Viņš turpinot sarunu par gribu, konstatē, ka to veidojošie spēki (augiem, dzīvniekiem atbilstoša vai mūsu augstākai iedabai atbilstoši) nosaka gribas rangu, t.i., viņš diferencē gribu – zemākā un augstākā. Fihte otrā spēka, augstākai iedabai raksturīgo, nosacīto gribu nosauc par tikumisko gribu, bet pirmā spēka uzvara, viņa spriedumos, ir netikums. Arī viņš atzīmē, ka var būt šķietama brīvība, kuru tu uzskati par savu, bet patiesībā tā ir kādu ārēju, svešu spēku nosacīta. Students (Students, 1998) brīvību saista ar atbildību – atbildīgs cilvēks var būt tikai tad, ja viņš ir brīvs. Brīvam cilvēkam, viņš saka, griba nav ārēju apstākļu, bet viņa paša apziņas noteikta.

Gribu, brīvību un dzīves jēgu vienā veselumā mēģināja sa-
saistīt Ļ. Tolstojs (Tolstojs, 1964). Savos meklējumos viņš konstatē,
ka *brīvība* jāsaprot, kā Dieva gribas realizācija, kas arī ir *dzīves jēga*.
Viņš (69.lpp) tēlaini to apraksta līdzībās ceļojumā ar laivu pa upi:
„*Krasts ir Dievs, virziens – pasaules ceļš kopš sensenajiem laikiem,
aires – man dotā brīvība nokļūt līdz krastam – savienoties ar Dievu.*”
Šai līdzībā redzam, ka brīvība meklējama ne laiskā bezdarbībā ļaujo-
ties straumei, bet sevis pilnveidošanas ceļā, līdzīgi kā to redz taut-
skolas pedagogi – procesā, kustībā un tā nav identificējama ar visat-
ļautību, bet gan „airēm”. Līdzīgas atziņas rodamas latviešu garīgā
mantojumā. Vīķe Freiberga (Vīķe, 1993) Dainu pētniece, raksta
(25.lpp): „...*no dainām (tautasdziesmām) ir iespējams rekonstruēt pa-
saules uzskatu, pēc kura cilvēka augstākais mērķis ir dzīvot saskaņā
ar Dieva gribu....*”

Tomēr indivīds sevis pilnveidošanas ceļā var sastapties ar
lielām grūtībām ne tikai ārējās vides dēļ, bet arī iekšēju faktoru dēļ,
piemēram, sava rakstura dēļ. Froms (Фром, 2010) apraksta produktī-
vā un neproduktīvā indivīda rakstura īpašības, kas atklājas pat cilvē-
ka fiziskajā veidolā, fiziskās izpausmēs. Šī, neproduktīvam rakstura
tipam raksturīga orientācija, kura izpaužas labuma meklēšanā sev un
ārpus sevis. Produktīvam – otrādi – tie, apzinoties savu iekšējo spē-
ku nozīmi, pilnveido tos un izmanto radīšanai. Šīm personībām ir iz-
teikta nepieciešamības būt brīviem, neatkarīgiem. Jurēvičs (Jurēvičs,
1956), runādams par nepieciešamību iemīlēt augstākās cilvēciskās
vērtības, indivīda brīvībai ierāda sevišķu nozīmi, jo tikai tā viņš var
vadīties no pašā rodamām idejām. Tos cilvēkus, kuros „*mūžīgās
vērtības*”, piemēram, patiesība, labestība, skaistums u.c rodamas ne-
diferencētā veselumā Maslovs (Маслов, 1997) sauc par veselīgiem cil-
vēkiem (nobriedušas, attīstītas, realizējušās, individualizējušās),
taču, lai viņi varētu sevi atklāt savā veselumā, viņiem jādzīvo *brīvas*
izvēles. Jurevičs kritizē tos, kas ar brīvību saprot visatļautību, citē-
dams Aristosteli: *tikai vergs dara to, kas viņam ienāk prātā, bet brī-
vais to, kas viņam jādara* (33.lpp.). apstākļos.

Vide cilvēku var ietekmēt gan pozitīvi, gan negatīvi, bet ne-
drīkst ārējai varai piespiest tai kalpot (Rainis J. , 1986). Indivīda attīs-
tībai nepieciešama brīvība.

Mūsu pētījums parāda, ka tautskolas pedagogu vairākumam
ir izteikta produktīvā orientācija – viņi apzinās, ka viņos pašos, viņu

patībās meklējams dzīves jēgas noslēpums un griba to izdzīvot. Latviešu domātājs H.Kreicers (Kreicers, 1949) šādus cilvēkus sauc par brīviem. Tie ir brīvi, jo viņiem pieder kaut kas tāds, ko nevar atņemt. R.Šteiners (Šteiners, 2005) brīvu cilvēku raksturo, kā brīvu no tikumiska rakstura problēmām, būt brīvam, viņš secina, nozīmē mīlēt citus un ļaut arī viņiem savstarpējā intuitīvā saskaņā realizēt savu gribu. Tautskolas pedagogi savu brīvības izpratni raksturo līdzīgi: H -...*nedari citiem to, ko pats negribi, lai citi to dara tev*; I - ...*brīvs esi tik tālu, cik tu ar savu brīvību netraucē citiem*; N - ...*kad tu dzīvo absolūtā saskaņā ar „Visu kas ir”*; Q - ...*brīvība sākas tajā vietā, kur sākas otra cilvēka personīgā brīvība...* u.c.

Tautskolas pedagogi (diskusijas dalībnieki) brīvību atšķir no visaļautības („es daru, kas ienāk prātā”). Analizējot pedagogu izpratnes par brīvības principu, ir iespējams savstarpēji apvienot vairākus viedokļus, piem., A izteikto ar C, F, K, kuros pateikta viena doma dažādiem vārdiem, kuras jēga ir tāda, ka varu paust savu viedokli, rīkoties nevadoties no ārēja viedokļa, gribas. Līdzīgi var apvienot D, E, Z un AA tas ir, ka brīvība nozīmē iespēju dzīvot atbilstoši savai patībai. Arī I un Q varētu tikt apvienoti, jo te brīvības pazīme raksturota kā cilvēku savstarpējās brīvības nodrošināšana. Šobrīd, ka jau teikts, ievērojot katra pedagoga viedokļa svarīgumu – tautskolas vidi veidos visi pedagogi kopā un katrs atsevišķi, izteicieni, spriedumi netiks apvienoti. Apvienošanu var prognozēt, turpinot šajā darba aprakstīto darbības pētījumu pēc rezultātu apkopošanas un apspriešanas turpmākajos tautskolas interaktīvos semināros.

Kopsavilkumā var teikt, ka tautskolas pedagoga *brīvības* principa raksturojums ietver sevī pasaules domātāju atziņas un tautskolas pedagoga izteikto atziņu integrālis var pretendēt uz *brīvības* jēdziena izpratni veselumā. Pedagogu izpratnē, ja runā par *brīvību*, tad tā nav aplūkojama atrauti no vides, kurā indivīds realizē savu brīvību, bet tieši otrādi – *brīvība* raksturo *visa kas ir* harmonisko vienību. Pedagogi spriež, ka *brīvības* princips ir tautskolas vērtīborientējošās vides nepieciešams faktors, lai te katrs indivīds varētu garīgi attīstīties, atklāt savu dzīves jēgu un pašapliecinātos atbilstoši savai patībai.

Otrs princips, kuru izvirza viens no diskusijas dalībniekiem, sākotnēji skanēja tā: *nedari otram to, ko negrib, lai dara tev*. Tā sva-

rīgumu viņš pamato ar nepieciešamību paturēt prātā to, ka kā tu izrīkosies ar bērniem, kolēģiem, tā viņi izrīkosies arī tev, paskaidrodams, piemēram, ka līdzjūtības, sirsnības, mīlestības izrādīšana pret tiem atspoguļosies kā līdzjūtība, sirsnība un mīlestība pret pašu. Vēl kā pamatojums šī principa nepieciešamībai tiek minēts piemērs, kad skolotāji ne reti prasa no skolēna to, ko paši nepilda – nepilda mājas darbus, kurus tiem uzliek skolas mācību darba organizatori; paši smēķē, bet pieprasa no skolēniem to nedarīt - liek skolēniem darīt lietas, no kuru darīšanas paši atturas. Aplī esošais, nākošais runātājs pievienojas šim principam, bet ierosina to pārdefinēt par *ko sēsi to pļausi*. Viņš to raksturo kā svarīgu ētikas principu, kurš sevī ietver arī brīvības principu – ierobežojot otra cilvēka brīvību, mēs to dabūjam atpakaļ kā savas brīvības ierobežojumu.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par principa *ko sēsi to pļausi* izpratni:

- A visi mani labi bija, kas es pati laba biju, visi mani naidinieku, kad es naida turētāja.. ;
- B nekas nepaliek bez pēdām, arī domas – domā atbildīgi;
- C arī no maza sējuma iespējams iegūt lielu ražu;
- D dari to, kas vislabāk padodas!
- E kas vienmēr visu labu darījis, tam tā dzīvē beigu beigās viss skaisti izdodas, bet kas, blēdējies, zadzis un citiem sliktu darījis, tam beigu beigās dzīve izvērsas nožēlojama;
- F kādus tu bērnus izveidosi, tādi tie arī būs;
- G līdzīgais pievelk līdzīgo, ja tu sēsi mīlestību, tu to visādā ziņā pļausi;
- H kad tu ieraugi sevī dievišķo gaismu, tad tu ieraugi to visos;
- I nesēj to, ko nevēlies pļaut;
- J sēj beznosacījumu, beznosacījums nāk arī atpakaļ;
- K pat domās nepieļaut dumjus vārdus, kur nu vēl ņemt mutē un dot tālāk;
- L sliktais pievelk sliktu un tas vēl sliktāku – veidojas smags, kustībā grūti apturams kamols;
- M skaistais piesaista skaisto un neglītai neglīto.
- N skolotājs nākotnes sējējs
- O sēj atbilstoši savai sirdsapziņai – raža būs laba!
- P „Nedari otram to, ko negrib, lai dara tev”
- Q Dari bērniem un kolēģiem to, ko pats gribi saņemt atpakaļ;

- R Ja bērns nepilda mājas darbus, jāpavēro: vai skolotājs to dara?
– liekam bērniem darīt to, ko labprāt nedarām paši;
- S ja mēs bērniem neļaujam ko darīt, tad nedarām arī to paši;
- T ierobežojot otra cilvēka brīvību, mēs ierobežojam paši savu brīvību;
- U kā skan, tā atskan;
- V jācenšas būt tik tīriem, cik vien mēs to varam;
- W mēs varam prasīt no citiem tikai to, ko paši darām;
- X mācies kontrolēt sevi – tev jāzina, kāpēc dari tieši to;
- Y sēšana ir ikdienas darbs un pļaut var katru dienu; ražu uzkrāj..
- Z domā, ko tu dari un ko tu runā, neļaujies inercei - atkārtosies vecās kļūdas;
- AA ļaujies spontānumam;
- BB vēro sevi!
- CC izjūti kosmisko pulsāciju, esi uz viļņa;
- DD lai nākotnes pļāvēji ir laimīgi un pateicīgi par šāsdienas sējumu;

Šis princips diskusijas dalībniekiem ir tuvs un pedagogu izteicieni liecina, ka atmiņā ir saglabājusies gan tautas pedagoģijas elementi – rindiņas no tautas dziesmām (A, T), gan kaut kur citur literatūrā lasītais (D, G, I, M, O, X). Gandrīz visiem (28) ir ko teikt par šo principu. Lielākā daļa par šo principu runā vispārīgi, t.i., ne uz vienu konkrēti neattiecinot. Vairāku diskusijas dalībnieku teiktā kontekstā atklājas, ka teiktais galvenokārt skar pašus kolēģus, piemēram: Q *...arī ir daudzas citas lietas.. mēs paši apzinīgie, pieaugušie skolotāji nepildām..*; W *- jāpiedomā, ko mēs paši darām, pat ienākšana telpā var izmainīt daudz ko*; Y *- Ikdienas rutīnā ir ļoti nepieciešams pieslēgt apziņu, ko tu dari un ko tu runā*; R *- .. mēs varam prasīt no citiem tikai to, ko paši darām..* Tikai viens pedagogs (Z) par principu izsakās attiecībā uz skolēnu: *Vajadzētu to skolēniem atgādināt, ka tā sēšana ir tas ikdienas darbs...*

Konteksts atklāj, ka pedagogi jūtas atbildīgi par to, ko viņi runā un dara. Pedagogi ne tikai skaidro savu izpratni par principu *ko sēsi, to pļausi*, bet spriež arī par tā nozīmīgumu un to, kā būtu jārikojas, lai to ievērotu: Y *- ir ļoti nepieciešams pieslēgt apziņu.... Līdz ko tas aiziet inerces vadīts, dari tā, kā pirms tam esi darījis... atkārti vecās kļūdas, veikt savu darbu analīzi..*; Q *- ...ja mēs bērniem neļaujam pīpēt, tad nepīpējam arī paši, ja mēs bērniem liekam skriet, tad skrie-*

nam arī paši.; W - .. *ir jāmācās kontrolēt sevi un jāzina kāpēc tieši to dari.* u.c. Diskusijas analīze atklāj, ka tautskolas skolotāji saprot to, ka no skolēna nevar prasīt to, ko paši nedara ne kvantitātes, ne kvalitatātes ziņā – V uzsver: *mēs nevaram prasīt no citiem to, ko paši nedaram.*

Pedagogu izvirzītais princips *ko sēsi, to pļausi*, izskan kā latviešu tautas sakāmvārds, kuru aktīvi izmanto arī šodien. Ar šo sakāmvārdu saistīti vēl daudzi citi, piemēram: *Kāda sēkla, tāda raža* (4600), *Ļaunas priekšzīmes samaitā labas ieražas* (4131), *Kāds darbs, tāda alga* (986) *Kai darīs, tai atrass* (1002), *Labam darba labi augļi* (956), *Ābols nekriņt tālu no ābeles* (11) u.c. (Straubergs, 1956). Tautas pedagoģijā būtiska loma tiek ierādīta paraugam (Rudzītis, 2006) - *Kāds tēvs, tāds dēls* (5332). Tautasdziesmas aicina jau no mazotnes būt vērtīgam, uzmanīgam, bet vecākus ieradināt bērnu visādiem darbiem, lai tie izaugtu strādīgi un tikuši. Taču to var veikt nevis runājot, bet priekšzīmi rādot – *Kur vārdi vien kā upe skrien, tur darbu maz var atrast* (5594), *No vārdiem līdz darbiem labs gabals* (5602). Pedagoģi labi saskata cēloņu seku sakarību un apzinās, ka *Labam darba labi augļi* (956). Cēloņu seku sakarība veidojas saderībai pievienojot kustību: sader labs ar labu, skaists ar skaistu, neglītāis ar neglītos taču ne tikai telpā laika brīdī (Rode, 2011), bet no neglītā laika gaitā attīstās neglītāis (D, F, K, L, W). Viens pedagoģis atzīmē, ka būtiski ir darīt to, kas vislabāk padodas (C) – ir jābūt labam pedagoģam, labam sava darba darītājam, jo tikai tāds piemērs var nest labus augļus – *Paliec pie tā darba, ko proti* (994); *Akls aklam ceļu rāda, abi iekriņt grāvī* (169).

Skolā pedagoģi nevar pilnībā nokompensēt to negatīvo sociālo modulāciju, kuru ikdienā veic masu mēdiji. Taču pedagoģis demonstrējot (Geidža & Berliners, 1998.) labu sava darba prasmi, aizrautību, zināšanas, veselīgu dzīves veidu, labestību un uzvedību vispār, var daudz sekmīgāk veikt savu skolēnu audzināšanu, izglītošanu, kaut vai uzrādot alternatīvu sabiedrībā pastāvošam sociāli negatīvam uzvedības modelim. Tautskolas pedagoģi saprot, ka nepieciešama savas uzvedības, stājas, emociju, darba paškontrolē (J, U, W, Y, BB), piemēram, AA iesaucas: *vēro sevi!* un izvērtējums. Viņu nostāja, ka skolotājam ir nepārtraukti sevi jāpilnveido kā personību gan tikumiski, gan zinātniski, gan kulturāli, gan profesionāli, sakrīt ar J. A. Studenta (Students, 1998) pausto. Students aplūkodams dažādu au-

dzinātāju lomu, pirmajā vietā liek cilvēku kā audzinošo faktoru. Viņš atzīmē, ka, lai arī kādus tikumus nepaustu audzinātājs, audzināmie vairāk domā par pašu mācības devēju un ne par audzinātāja izteiktiem uzskatiem. Arī tautas pedagoģijā paraugam tiek ierādīta ievērojama vieta (Anspaks, 2003). Skolotājs nedrīkst ārpus skolas būt citāds nekā skolā (Bala, 2006). Uzvedības maiņa atklāj skolotāja liekulīgo dabu. Students raksta, ka skolotājam kā skolā tā ārpus skolas jā-rāda laba priekšzīme. Pretējā gadījumā, skolēna vērojums, sagraus uzticību skolotājam, bet kas vēl sliktāk – sāks to atdarināt, topot par divkosi. Skolotāja attieksme pret lietām, viņa temperaments, intereses, entuziasms nevar tikt skolēnu nepamanīts un kā saka Dauge (Dauge, 1926): *tos audzinoši neiespaidotu* (69.lpp.). Citu svarīgu niansi uzsver Monteņs (Monteņs, 1981). Viņš *piemēra* un *darba svarīgumā* saskata ko tādu, kas piešķir mācībai dzīvīgumu un tās esamība dzīvē ļauj to audzināmam iegūt kā dabīgu īpašumu.

Nākamais (3) *princips*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *iekšējās tīrības* princips. Šis princips sasaistās ar iepriekšējo: *tīrība* nosaka mūsu rīcību jeb to, ko *sēsīm*. Principa izvirzītājs to pamato, attīstīdams domu, ka skolotāja galvenais uzdevums ir sniegt labu piemēru. Diskusijas laikā nosaukums nomainījās un pār-tapa par *tīrības* principu. Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *tīrības* principa izpratni:

- A letver fizisko tīrību un garīgo tīrību – tīras, skaidras, šķīstas, bal-tas domas; Tīrība saitāma ar paškontroli;
- B Gaišums, patiesība, smalkums;
- C Harmonija – tīras domas, tīri darba;
- D būt patiesam (neliekuļot);
- E baltā un melnā pretmetu cīņas lauks;
- F Gaisma no tīras sirds, kurā nav aizvainojuma;
- G Dvēseles būtība;
- H Baltais, tikumiskais, iekšēja sakārtotība, ārējais un iekšējais skaistums;
- I Attieksmes mēraukla, sevis atrašanas nosacījums;
- J Tīra barība – iekšējās sakārtotības un drosmes nosacījums;
- K Brīvības mēraukla;
- L Netīrība ir lipīga: neaplipini savus skolēnus!
- M Dvēseles tīrība - gaišas domas veidos labestīgu vidi;

- N Saskaņa pašam ar sevi;
- O Sirds skaidrība un spēja dot;
- P Iekšējs miers;
- Q Patiesums;
- R Attīstāma lieta sevī;
- S Kaut kas nepārtrauktā kustībā;
- T Citam došanas nosacījums;
- U Katra būtība, iekšējs vērotājs;
- V Šķīstais, neaizskaramais;
- W Baltais cilvēkā;
- X Kopjama un uzturama parādība.

Vairums tautskolas pedagogi *tīrības* principu saista ar kaut ko garīgu cilvēkā, piemēram, H - *Balta nāca tautu meita, kā ar sniegu apsnigusī, nav ar sniegu apsnigusī, nāk ar savu tikumiņu.. it kā tikumība vispār.* Balts nozīmē ne tikai fizisko tīrību, bet arī *tīras* jūtas, daiļumu (Zeiferts, 1993), tikumību. Tautas pedagoģijā centrālais uzdevums ir labu tikumu izkopšana (Rudzītis, 2006). Arī tautskolas pedagogi to netieši apstiprina, citējot tautasdziesmas. Tikumu kopšanas nepieciešamību atzīmē vairāki pedagogi. 8 pedagogi par tīrības principu runā, kā par dinamisku parādību (A, C, E, G, R, S, X, I, E), piemēram, G - *man šķiet ka tā rūpēšanās par to fizisko plānu..., dziedam ..mēs ieliekam tajā telpā, tad tā tīrība nāk atpakaļ.. un tad tu vari būt mierīgs un līdzsvarā...;* R- *Darbs ar savu EGO – samazināt to savu svarīgumu ego ikdienā, darbā ar bērniem un sadzīvē..;* S - *Tīrība ir process, es esmu apstājusies...* Lai rūpētos par savu domu, jūtu, darbu tīrību ir nepieciešama paškontrolē (A), kas vērsta gan uz mājas vidi (G), gan dabas vidi, sabiedrisko un darba vidi. Pedagoģi U paškontroli ir nosaucis par – *iekšējo vērotāju*. Sava ideālā Es un reālā Es attiecību (Hakele, 2006) izvērtēšana paškontrolē ir būtiska ceļā uz pašuzlabošanu (Мацлоу, 1997), jeb iekšēju sakārtotību, iekšēju skaistumu (H). Krišnamurti (Krišnamurti, 2009) iekšējo skaistumu saista ar patiesām jūtām pret cilvēkiem un dzīves vidi vispār. Viņš vieno iekšējo skaistumu ar tā izteiksmes ārējām formām, teikdams, ka tas spēj piešķirt tām īpašu izsmalcinātību. Iekšējam skaistumam, ka vispārējās mīlestības izteicējam ir jātop par „vienu no izglītības mērķiem”, viņš raksta (211.lpp.). Līdzīgi skaistuma un dzīves vides attiecības atklājas latviešu tautas folklorā (Erdmane, 1988), kur skaisto nevar nodalīt no *ētiski cildenā* (43.lpp.). L.Bērziņš (Bērziņš, 1935),

latviešu tautas folkloras pētnieks, ir pārliecināts, ka tautai *piemītusi ļoti stipra aistētiskā dziņa* (134.lpp). Pirmie latviešu folkloras pētnieki (Lautenbachs) seno latvieši tikumību gribēja atvasināt no daiļuma kulta (tur par 137.lpp). Tautas folklorā *skaistais* cilvēka mūžā ir tik nozīmīgs, ka to droši var attiecināt uz vienu no cilvēka būtības izteicējumiem, kā to arī dara tautskolas skolotāji, un ir ļoti nozīmīgs piederības apziņas veidotājs (Rode, 2011). Dainās rodam arī norādes (Raudupe, 2002) uz netīrībām, no kurām ir jāatbrīvojas, piemēram, skaudība, greisirdība, alkatība, pašlepnums, dusmas u.c..

Četri pedagogi *tīrības* principu saista arī ar fizisko vidi (A, C, J.), piemēram, C - *caur sudraba birzi gāju, ne zariņu nenolauzu, arī te varētu būt tas pats.. tā tīrības, arī cieņas apliecinājums*; J - *liela nozīme ir ēšanai.., ko mēs ēdam, tik mēs esam tīri sakārtoti un drosmīgi..* Fiziskā vides tīrība šo pedagogu izpratnē ir iekšējās tīrības veicinošs faktors un otrādi – iekšējā tīrība nosaka cilvēka attieksmi, darbības fiziskajā vidē. Šis sasaistes dziļums, konkrēti ēšanas paradumu jomā, ir saistāms ar nepieciešamību prasīt iekšējo tīrību pat ēdiena gatavotājam, pasniedzējam (Cai, 2004). Lielākā daļa pedagogu tīrības principu apraksta caur kaut kādu *tīrības* raksturojošu šķautni, piemēram, - *tāds darba tikums, kas noved pie rezultāta, ka ir tā harmonija... vēl tā tīrība tāda, kā skaidrība...*, Q - *Tīrība saistās ar jēdzienu patiesums...*, O - *Sirds skaidrība ar sevi...* Četri pedagogi (G, U, V, W) to nodēvē, kā cilvēka būtību raksturojošu īpašību, piemēram, G - *.. dvēsele atnāk tīra un šeit viņa var radīt to vidi tīru...*, U - *Es jūtu to dimanta oliņu, tā ir mums katrā iekšā..*, V - *šķīsto, neaizkaramo, to, kas nevar nosmērēties*. Daži pedagogi (I, J, O) – sasaista iekšējo tīrību ar ārējo, piemēram... Viens (L) – raksturo to caur pretmetu.

Kopsavilkumā var teikt, ka visi tautskolas pedagogi atbalsta *tīrības* principu, redzot tajā tautskolas vērtīborietējošas vides gan ētisko, gan fizisko komponenti. Vienlaicīgi tiek atzīts, ka pašiem pedagogiem ir vēl jāveic sevis pilnveidošanas darbs, lai šis princips kļūtu par katra dzīves principu.

Nākamais (4) *princips*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *drosme ieskatīties sev acīs* princips. Principa izvirzītājs tā nepieciešamību pamato ar to, ka ikdienas novērojumi liecina, ka cilvēki sevi patiesībā nepazīst. Bez sevis iepazīšanas nevar realizēts tīrības princips. Ieskatīties sev acīs, saka pedagogs, nozīmē pieņemt

sevi tādu kāds esi. Nepieciešamība sevi izvērtēt parādījās jau apspriežot tīrības principu. Iespējams, ka pieskārieni tam, rosināja pedagogu izvirzīt īpašu, ar sevis ikdienišķu pašvērtēšanu saistītu principu.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par principa *drosme ieskatīties sev acīs* izpratni:

- A Paskatīšanas uz sevi no malas. Ir vajadzīga drosme. Jāsāk ar sevi;
- B Nemeklēt skabargu otra acīs;
- C Tīri redzēt sevi;
- D Atzīt sevi. Savu kļūdu atzīšana. Es būšu gana drosmīgs;
- E Sevis, savu darbu izvērtēšana;
- F Satikšanās ar sevi. Ieraudzīt daļiņu no Dieva. Drosme ir ļoti vajadzīga;
- G Izšķiršanās drosme;
- H Drosme ieskatīties sev acīs vajadzīga, ja ir bažas par saviem darbiem. Bažas liecina, ka nekas vēl nav zaudēts.
- I Acis – dvēseles atspulgs. Nepieciešama drosme;
- J ieskatīties acīs un tu redzēsi, kas ir tavā sirdī. Vajadzīga drosme;
- K Spēja ieskatīties sev acīs ir spēja pieņemt sevi;
- L Spēja ieskatīties sev acīs – savas rīcības izvērtēšanas un pilnveidošanas garants;
- M Sirdsapziņa;
- N Sadzīvošana ar sevi;
- O ieskatīšanās savās acīs ir izmaiņu sākums;
- P Ar tīrību sasaucas;
- Q ieskaties savās acīs un tu redzēsi vai esi tāds, kā tevi redz;
- R Ieklausīties savā ķermenī – ķermenis atsaucas;
- S ieskaties savās acīs un izmēri godīgumu!
- T ieskaties savās acīs un tu redzēsi vai mīli sevi;
- U Vai ieskatījies savās acīs es ieraudzīšu tīrību?! Jābūt pietiekami drosmīgam;
- V ieskatīties savās acīs nozīmē ieraudzīt sevi patiesā gaismā. Tā ir drosme;
- W Ieraudzīsi brīdinājumu!
- X Vērtē un dari!
- Y Dvēseles atspulgs.

Z Tu vari neatpazīt sevi

AA Iepazīsti sevi un paliec pie savas patības.

Lai ieskatītos sev acīs ir vajadzīga drosmē – to tiešā tekstā atzīst 9 pedagogi (A, D, E, H, I, J, K, T, U). Pedagogu spriedumu kontekstā atklājas, ka ieskatoties sev acīs, cilvēks pārtop par tādu kā ārēju vērtētāju, kurš vienlaicīgi redz gan potenciāli iespējamo tīrību jeb dievišķo, piemēram, G - *sirds dziļumos tu esi labs...*; F - *es esmu ieraudzījusi, ka esi Dievs.. ka tā daļiņa no tā Dieva tur iekšā ir...*, gan reālo situāciju un reizē ir spējīgs izvērtēt kas ir labs un kas ir slikts – kas neatbilst cilvēka iekšējai būtībai. Lūk, ko par ārēju vērtēšanu, piemēram, saka divi pedagogi: A - *...paskaīties uz sevi no malas..*; Q - *leklasīties savā ķermenī un ja mēs darām, kas nav pareizi, ķermenis atsaucās..*; R - *skatīties bez klātesamības, bez pozitīva un negatīva vērtējuma – kas ar mani notiekas, kas ir uzpeldējis...* Pedagoģs M, to, kas ķermenī atsaucas kā neatkarīgais vērtētājs, nosauc par sirdsapziņu. Sevis izvērtēšanā, balstoties uz ideju par sirdsapziņu, pastāv zināms risks. Ēriks Fromms (Фром, 2010) runā par divējādām sirdsapziņām: autoritāro sirdsapziņu un humanitāro. Pirmo nevarētu saistīt ar sirdsapziņas jēdzienu, jo tā, Fromma vārdiem sakot (165.lpp.), *ir internalizētas ārējas autoritātes balss* un saistāma ar vainas apziņu par kādu darbību, kura nesaskan, piemēram, ar varas struktūru paustām tikumiskām vērtībām, pat normatīvajiem aktiem un likumiem. Šo vainas apziņu ir grūtu atšķirt no patiesas sirdsapziņas, jo internalizētais top par indivīda daļu – varas vērtības indivīds uzskata par savējām. Tāpēc tas konflikta situācijā, izjūtot atbildību autoritāšu priekšā, var pārdzīvojot spēcīgu vainas apziņu, kuru notur par sirdsapziņas balsi. Humanitāro sirdsapziņu Fromms raksturo, kā personības iekšēju balsi jeb tā veseluma reakciju (nemiers, diskomforts) uz indivīda nesaskaņu ar vispārcilvēcisko. Tautaskolas pedagogu diskusijas konteksts liecina, ka vairums jūt atšķirību un apcer pēdējo. Pedagoģi, kā augstāk aprakstīts, cilvēka būtību raksturo kā ideālu uz ko tiekties, kā kaut ko dievišķu, tīru, baltu. Cilvēka dabas pētnieki apļiecina, ka cilvēka būtīnēm ir raksturīga kustība uz aizvien pilnīgāku esību. Šī tieksme izpaužas kā cilvēka iekšēja, instinktīva vajadzība (Маслоу, 1997). Šo tieksmi labi raksturo latviešu tautasdziesma: *Dod, Dieviņi, kalnā kāpt, Ne no kalna lejiņā; Dod, Dieviņi, otram dot,*

Ne no otra mīļi lūgt, kura kā tautas pedagoģijas elements tika lietota arī uzsākot šo diskusiju par tautskolas principiem.

Principa *drosme ieskatīties sev acīs* realizēšana ļauj ieraudzīt, ka parasti problēmas meklējamas pašā cilvēkā un nevis ārpusē: A - *nekritizēt citus, bet skatu uz sevi.. nemeklēt to skabargu otra acīs...*; D - *kaut kā saprast pēc kaut kāda laika, ka pasaule nav vainīga, bet ka mēs esam tie, kas.. to pasauli veido...*; F - *esmu piedzīvojis šo satikšanos ar sevi... tas ir bijis ļoti, ļoti grūti.. nav vairs tādu citu nosodīšanas*. Tautas pedagoģijā tas skan tā (Straubergs, 1956): *Otra acī skabargu ierauga, pats savā baļķi nepamana* (20) jeb *cita vainas acīs duras* (74). Daļa pedagogu, diskutējot par principu, akcentē reflektēto pilnību (F, D, J, R). Tikai viens (D), akcentē iespēju ieraudzīt nepilnīgo, no kā var pat nobīties. Vairums pedagogu ar *ieskatīšanos sev acīs* redz iespēju savu domu, darbu, centienu u.c. izvērtēšanā: M - *...var mēģināt saprast, kas ir kopīgs un kas atšķirīgs*; I - *ieskatīšanās acīs ir kaut kas aktīvs, arī izvērtēšana, ko tad esi izdarījis, ko esi sarunājis...* Pēc izvērtēšanas būtu jāizšķiras par turpmāko - atstāt visu tā kā ir vai ko mainīt. Izšķiršanās nozīmē arī atteikšanos no kaut kā, pie kā ir pierasts, ar ko bijis ērti, arī te vajadzīga drosme: F - *...es varbūt esmu atradusi to drosmi, lai ar sevi satiktos .. man pietrūkst drosme, lai ar to dzīvotu sabiedrībā..*; D - *vai es būšu tik gana drosmīgs, lai veidotu to savādāk?* Kad lēmums pieņemts, ir jārikojas: G - *...nākošais moments, ko es ar to daru?* Lakoniskais X – *vērtē un dari!* AA - *Iepazīsti sevi un paliec pie savas patības!*

Grūtāk izvērtēt pedagogu K un L viedokli, jo tajos K - *svaīgi ir ieraudzīt.. ieraugu un pieņemu un dzīvoju tālāk ar to, ko esmu pieņēmis...* ieraudzīt un pieņemt sevi; L - *Mācēt saskatīt ne tikai sevi, bet arī citos tās kļūdas, tas nav viegli, bet censties - tas ir tāds godīgums pret sevi...* – vai tas nozīmē tikai konstatēšanu un samierināšanos ar to, kas esi?

Viens no pedagogiem jūtās apjucis: E - *Kā to saprast.. saprast sevi.. es neko nesaprotu.. vienreiz es domāju tā, citreiz atkal savādāk... šodien es domāju pilnīgi citādi...*

Kopsavelkot var teikt, ka tautskolas pedagogiem ir vienota izpratne par principu *drosme ieskatīties sev acīs* un pedagogi apzinās tā saistību ar *tīrības* principu.

Nākamais (5) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *mīlestības* princips. Šo principu izvirzīja bez īpaša pamatojuma, kā pašu par sevi saprotamu un tas tika uzreiz pozitīvu uzverts ar replikām no malas.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *mīlestības* principa izpratni:

- A Mīlestība ir ziedošanās, pašuzpurēšanās tam, kuru mīlam;
- B Mīlestība ir enerģija, kas materializējas darbos. Tā ir visur esoša;
- C Mīlestībā negaidām došanu, bet dodam;
- D Mīlestība ir žēlsirdība (līdzjūtība);
- E Mīlestība ir visu varoša gaisma. Mīlēt – būt gaisma;
- F Mīlestībā savā būtībā esam tīri vārdos, darbos, attieksmēs pret sevi un pasauli;
- G Mīlestība ir attieksme un parādās iecietībā, bijībā un satiecībā;
- H Mīlestība atklājas darbībā gan attiecībā uz sevi, gan uz ārējo pasauli;
- I Mīlestība atklājas caur visu ko darām;
- J Mīlestība – labestība;
- K Mīlestība pareizas rīcības nosacījums;
- L Mīlestību var redzēt acīs;
- M Mīlestība panākumu garants. Visi principi mīlestībā balstīti;
- N Mīlestībai nav telpiskās dimensijas; Tā atrodas kustībā;
- O Vispirms iemīli sevi un tad dod tālāk;
- P Mīlestība ir bezrobežaina visās savās izpausmēs un realizējas mijiedarbībā;
- Q Mīlestības avots meklējams katrā cilvēks;
- R Mīlestībai raksturīga nepārtrauktība, plūstamība un beznosacītība;
- S Mīlestība – ikdienas dzīve;
- T Mīlestība ir Dievs, Dievs ir Patiesība, Patiesība ir Mīlestība;
- U Mīlestība nav tikai emocijas;
- V Mīlestība ir pašattīstības nosacījums;
- W Mīlestībai ir daudz nokrāsu un visas tās vienotas tajā, ko saucam par dzīvi;
- X Nav nekas pasaulē tāds, kuru nevarētu apstarot mīlestības gaisma.

Pedagogi par mīlestību diskutē aizrautīgi, cenšoties aptver tās izpausmes pazīmes, aprakstīt ko veicina mīlestība, kur tā meklējama, cenšas atbildēt uz jautājumu: kas ir mīlestība? Lūk, dažas atbildes jautājumam: kas ir mīlestība? Piemēram, B - *man liekās enerģija, kas visu laiku ir, tā ir mīlestība.. tā ir visur...;* E - *Mīlestība ir tā gaisma...;* I - *Mīlestība tas ir viss ko mēs darām un kas jādara;* J - *Tā ikdienas dzīve ir tāda, kā tērcīte, viss vijas pāri vai labs, vai ļauns... Vairāki pedagogi (A, B, C, F, G, H, I) apraksta mīlestību pēc tās izpausmēm jeb kā tā atklājas: piemēram, A - *...kā ziedošanās.. pašu purēšanās,.. ziedo kaut ko par īstam, no sirds kaut kā tā...;* B - *viņa materializējas.. darbos...;* G - *kā visas šī attieksmes kaut kādā darbībā parādās.. iecietībā, bijība un satiecībā... Mīlestība ir svarīgs nosacījums pareizai rīcībai (K), panākumiem (M - *Visam apkārt ir mīlestība, tad panākumi ir garantēti. Ātrāk vai vēlāk, bet viņi ir..*), pašattīstībai (V - *tā visa ir pašattīstība.. darbs, katram pašam ar sevi.. tas ir tas pats svarīgākais..*). Tai nav telpiskās dimensija (N - *Mīlestību nevar paturēt sevī, tā jādod tālāk..*), tā ir bezrobežaina, nepārtraukti plūstoša (P - *tā ir plūsma.. nevis šeit un tagad,...* R - *Var vēl iezīmēt tādu plūstamību, ka tas nevis ir kaut kas statisks, bet, kas notiek visu laiku, tagad arī..*) un tai ir daudz nokrāsu (W - *...es mīlestību definēju vairākos blokos, piemēram, mīlestība pret zemi, mīlestība pret vecākiem, tā ir pilnīgi savādāka mīlestība pret saviem bērniem, mīlestība ne pret saviem bērniem.. mīlestība pret sievieti, mīlestība pret vīrieti... tās frekvences ir tik milzīgi daudz, ka tā mīlestība esi katru reizi savā frekvencē...).***

Atzīmējams ir fakts, ka vienā no mīlestības aspektiem domas dalās. Tas ir ziedošanās aspekts. Pedagoģs A uzsver, ka mīlestība ir ziedošanās: *ziedošanās.. ziedo kaut ko par īstam, no sirds kaut kā tā... es pat varētu aizvietot ar vārdu ziedošanās... tas ir kaut kas vairāk nekā mīlestība. Jēzus Kristus ziedošanās aiz mīlestības, vai ziedošanās, vai tas ir kaut kas, kas roku rokā iet... Savukārt, pedagoģs C spriež tā: *ka mīlestība ir arī došana, un tad nāk ziedošanās.. ja mēs neprasām kas man būs, ...mēs nevis gaidām ko mums dos, bet paši dodam.. tad mēs arī esam mīlestības pilni... Pedagoģs D - ...ir jāpārkaļķ kaut kam pāri, lai tu to neuztvertu par ziedošanos... Komentēt šīs domas varētu ar Krišnamurti (Krišnamurti, 2009) teikto par mīlestību. Viņš saka, ka mīlestība nozīmē ne tikai pretī došanas prasības neesamība, bet, tā nejūt, ka kaut kas vispār tiek dots.**

Pedagogi atzīst, ka mīlestība parādās darbos, attieksmēs. Tas spilgti parādās latviešu tautas dziesmās – te netiek apdziedāts mīlestības vārds, bet *tā atklājas maigā, atsaucīgā izturēšanās pret cilvēkiem un dabu* (152.lpp.) zemi, kuru kopj (Bērziņš, 1935), *dziesma mazāk runā par mīlestības jūtām, bet vairāk par dzīves čaumalu, kas mīlestības pērli ietver* (163.lpp). Ja pat tautasdziesmas tekstā tieši nerunā, piemēram, par līdzjūtību, līdzcietību, saderību, satiecību, tad mīlestība ievijusies formā, bet visbiežāk abējādi, piemēram: *Tec, brālīti, tec māsiņa, palīdziet vez'mu vilkt*. Tautasdziesmās atklājas *priecīga prāta tikums* (Jansons, 1973), kas ir uztverams kā mīlestības īpaša atklāšanās forma. *Priecīga prāta tikums* izpaužas optimismā, priecīgumā visos tautasdziesmas ciklos – darba, dziesmās, gadskārto un cilvēka mūža ritējumā, pat bērnu dziesmās jūtama optimistiska noskaņa (Drīzule, 1970). Tas pauž īpašu tuvību apdziedāmo objektu starpā, labestību, iejūtību, epitetos - dabas un cilvēka vienotību, prieku ko dod pati dzīve.

Mīlestība ir visur un vienmēr, kā klātesoša gaisma, enerģija, bet ne visas cilvēku sirdis tai ir atvērtas (R- *mēs visi mācamies.. un vēl viena piebilde, ka vienmēr var mīlēt vairāk...; Q - jāmiļ pašam sevi, jāšāk ar sevi un pēc tam var dot vairāk uz āru to... O - visgrūtāk, man liekas, ir iemīlēt sevi...*). Cilvēka pacelšanās uz jaunu pakāpienu nevar notikt tam netiecoties uz mīlestību (Гердер, 1977). Tā ir vienīgā parādība, kas sava aktīvā rakstura dēļ (Fromms, 2010) *rada visas esamības pilnīgu izpratni* 86.lpp. (Krišnamurti, 2009), kura nepazīst savtīgumu, īpašnieciskumu, jo, kā Mauriņa raksta (Mauriņa, 1990), nav jāuztraucas par to, ko nevar atņemt – mīlestība ir neatņemama dvēseles kvalitāte. Mīlestība ir vienotības atzīšana (Tolle, 2007) starp objektu un subjektu, fizisko un garīgo, pretējo, divejādo. Mīlestības pamatelementi ir rūpes un atbildība, kuri arī prasa cilvēka aktivitāti – darbu to labā, kurus cilvēks mīl, jeb kalpošanu (Bala, 2006). Lūiss Toms kopā ar saviem kolēģiem (Lūiss, Amini, & Lenons, 2003) strādājuši pie mīlestības teorijas pamatu izstrādes un konstatēto šajā sakarā apraksta sekojoši: *Nesaudzīgā īstenība ir tāda, ka ļoti reti aprūpes darbinieki jūtīs pietiekami daudz iedvesmas, lai iemīlētu svešu bērnu šī vārda pilnā nozīmē, un pat, ja tas kādam izdodas, tad tas nav viegls uzdevums*. Grūti būtu atrast pedagogu, kurš neapliecinātu savu pozitīvo izpratni par *mīlestības* nozīmīgumu bērnu audzināšanā, bet, vai visi reāli to jūt pret saviem skolniekiem.

Lūiss Toms kopā ar saviem kolēģiem (Lūiss, Amini, & Lenons, 2003) strādājuši pie mīlestības teorijas pamatu izstrādes un konstatēto šajā sakarā apraksta sekojoši: *Nesaudzīgā īstenība ir tāda, ka ļoti reti aprūpes darbinieki jūties pietiekami daudz iedvesmas, lai iemīlētu svešu bērnu šī vārda pilnā nozīmē, un pat, ja tas kādam izdodas, tad tas nav viegls uzdevums* (70.lpp.), vēl jo vairāk, ja runa iet ne par vienu bērnu, bet veselu klasi. Šo zinātnieku secinājums ir ļoti nozīmīgs un pamato nepieciešamību dziļāk pētīt tautskolas vidi veidojošo pedagogu reālu gatavību mīlēt svešus bērnus, viņu ikdienas praksi.

Kopsavelkot jāsecina, ka pedagogi mīlestības principu atzīst par galveno un ir pārliecināti, ka bez šī principa pārējie nevar realizēties. Ir jāatzīmē pedagogu spēja aplūkot *mīlestības* principu no visdažādākām pusēm. Diskusijā reti kāds no pedagogiem atkārtoja sava kolēģa teikto – katrs mēģināja saziņot, saskatīt ko tādu, par ko viņa kolēģis nerunāja. Tāpēc nevar teikt, ka viens skats ir mazāk svarīgs, nepilnīgāks par cita skatījumu, drīzāk jārunā par vienotu, savstarpēji bagātinātu *mīlestības* principa izpratni.

Nākamais (6) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *uzticēšanās* princips. Principa izvirzītājs to pamatoja, teikdams, ka sabiedrībā jūtama neuzticēšanās pedagogiem: ministrija neuzticas skolu direktoriem, bērnu vecāki neuzticas skolotājiem un skolotāji neuzticas skolniekiem. Par neuzticēšanos liecinot dažāda līmeņa kontroles. Ir novērots, ka tautskolas nelabvēļi, sagrozīdami faktus, mēģina veidot savstarpējo neuzticēšanās gaisotni arī tautskolā.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satūra vienības par *uzticēšanās* principa izpratni:

- A Cilvēks savā būtībā nepievilj;
- B Uzticēšanās nav akluma pazīme;
- C Bez riska (uzdrošināšanos) nav attīstības – uzticēšanās attīstības priekšnoteikums;
- D Uzticēties nozīmē pieļaut iespēju kļūdīties;
- E Uzticēšanās ir ļaušanās kādai vienojošai virzībai;
- F Bez uzticēšanās nevar būt sadarbība. Uzticība pieļauj iespēju kļūdīties;
- G Jāriskē pat tad, kad tev neuzticās;
- H Uzticēšanās ir saistīta ar mīlestību;

- I uzticēšanās ir ticība labajam;
- J Uzticēšanās – sirds atvērtība;
- K Uzticēšanās caur sapratni;
- L Uzticēšanās nav savienojama ar labumā gūšanu – uzticēties nozīmē ticēt dievišķajam cilvēkā;
- M Uzticēšanās nozīmē harmoniskas attiecība;
- N Uzticies sev;
- O Dzīve nav iedomājama bez uzticēšanās;
- P Uzticies bērniem!
- Q Uzticēšanās ir saistīta ar intuīciju;
- R Uzticēšanās ir sadarbības nepieciešamais nosacījums;
- S Uzticība ir process, kurā tu pārbaudi savu un citu varēšanu;
- T Kļūdīties ir atļauts;
- U Uzticēties sev nenozīmē nepieciešamību pārbaudīt šo uzticēšanos ar citu domām par tevi;
- V Uzticēšanās ir ļaušanās augstākiem spēkiem;
- W Uzticēšanās nav prāta, bet sirds auglis;
- X Neuzticēšanās traucē sadarboties;
- Y Uzticēšanās ir pašāvība;

Pedagogi uzticēšanos raksturo, kā dabīgu, cilvēkam raksturīgu īpašību (A - *es pieļauju, ka visi cilvēki ir personības, ka cilvēkiem raksturīgs labums, es pieļauju, ka īstenībā viss būs labi...*, es uzticos tādā veidā), saistot to ar mīlestību (H - *tāpēc uzticēšanās atkal saucas ar mīlestību.. es jūtu to mīlestību, es to maziņo jau rīt varu atnest un ielikt viņu tev klēpī.. jo es jūtu, ka tevī ir šī mīlestība*; J - *Ja šī sirds ir atvērusies un aptvērusi pasauli, nav vairs tādu jautājumu ticēt vai neticēt ir vienkārši ir...*; W - *Ar prātu un prātuļošanu tam visam ir maz sakara.. tieši runājot par uzticēšanos un uzticību.. tas ir intuīcijas un sirds lauciņš ..*), dievišķo cilvēkā (L - *Mēs nevaram domāt, ka vispareizāk darām, bet ar tīru sirdsapziņu.. tiešām to darām nevis lai kādu labumu gūtu, vai kādu atziņu, vai godu .. nē, mēs to darām, jo Dievs to acinājis darīt.. un šobrīd kā mēs šo pasauli saprotam, tā saprotam*; V - *...man uzticēšanās saistās ar ticību.. ticību augstākiem spēkiem.., ja kas notiek, tad tas notiek uz labu..*) ticību labajam (I - *pamatsakne ir ticēt.., ticība nozīmē labais.. uzticēties .. ar piedēkli.. tiekties uz to labo.., saskatīt to labo sevī, apkārtējos...*) un sadarbību (E - *Ļaušanās kaut kādai kopīgai virzībai*; F - *tiek kuriem var uzticēties, tā sadarbība veidojas auglīga, tas rezultāts tūlīt ir.. tas ir prieks*

par to..., sanāk.. tā uzticēšanās dod arī to laimi.. prieku., R, X). Uzticēšanās nepieciešama gan sev (N, U, V - Man uzticēšanās saistās ar uzticēšanos sev un ar intuīciju.. tieši attīstīt to sevi), gan bērniem (P - . Bezgalīga ticība gaismai ..katrā mirklī, kad esam ar bērniem, ir bezgalīgi jāuzticas..), gan kolēģiem, jo tā nodrošina harmoniskas attiecības (M - var parādīties, ka tā nauda aiziet pa labi vai pa kreisi, un rodas šī neuzticēšanās, bet mēs savā starpā pat nedrīkstētu pieļaut tādu domu). Uzticībai nav saistības ar „aklo uzticēšanos” (B - es uzticos tādā veidā.. tā nav tāda akla uzticēšanās, .. es uzticēšos, bet pārbaudīšu..), jo tā ir saistāma ar paļaušanos (Y - Man uzticēšanās asociējas ar paļāvību.., paļāvība uz cilvēku, paļāvība uz Radītāju.., es par to vairāk nešaubos tādā ziņā. Ticības spēks manī ir tik liels, ka vairāk nešaubos, es eju..) uz labo cilvēkā, viņa sirdsapziņu. Pedagoģi, runājot par uzticēšanos, ne reti pieskārās tiesībām kļūdīties (F - Neuzticas skolotājam, kurš varbūt ar tālejošu domu mēģina kaut ko realizēt. Protams, ka šajā procesā skolotājs var nokļūdīties, neapšaubāmi, viņš jau tāds pats cilvēks vien ir kā visi citi; D - jāuzticas mums kā profesionāļiem, kā cilvēkiem, jo, ja nav šīs uzticēšanās, tad nekas nevar notikt; T), kā arī nepieciešamībai riskēt (G - ...kas neriskē, tas nevinnē!) izmēģinot ko jaunu. Jāatzīmē, ka dažu pedagogu domas dalās – vieni (K - vispirms saprast bērnu .. saprast sevi) uzsver nepieciešamību uzticību balstīt, paļaujoties uz prāta slēdzienu, bet otri uz intuīciju (Q - Man uzticēšanās saistās ar intuīciju un ar laiku tu sāci just kam tu vari uzticēties).

Uzticēšanās nozīmē, ka mēs ticam kaut kam labam cilvēkā. Monteņs (Monteņs, 1981) padziļina šo izpratni teikdams: *Ticība otra cilvēka godīgumam ir pietiekami svarīgs apliecinājums paša godīgumam* (53.lpp.), t.i., neuzticēšanās otram ir rādītājs tam, cik pašam var uzticēties. Svarīga ir *ticība* pašam sev, jo ne jau svarīga ir citu cilvēku atziņa par tavu laimi, bet tikai tā, kura ir paša atziņa par tādu esam.

Neuzticēšanās rada izolētību (Omārova, 1996), kas nav savietojama ar vienotību kopīgam darbam, kopīgiem mērķiem. Cilvēkiem ar augstu savstarpējo uzticēšanās līmeni ir augsta kontakspēja (Vobrovs, 2002), tā izpaužas savstarpējā drošības sajūtā, satiecībā, taktiskumā, cieņā, patiesumā utt.

Savstarpēja uzticēšanās un cieņa ir pamats līdztiesīgai sadarbībai (Špona, 2010), *savukārt* neuzticēšanās rada šaubas, bailes. Pēdējās ir raksturīgas neproduktīvā cilvēka tipam, kuram svarīga

sava ego neaizskaramība. Te jāsaprot tās *šaubas*, kuras vairumam cilvēku nerodas no dedzīgas patiesības meklējuma, tas nav tas *lietišķais skepticisms* (Dāle, 1994), kas dibināts uz ilgstoša un neatlaidīga pētīšanas darba, lai iegūtu lielāku drošību, skaidrību atsijājot maldus no patiesības. Tajā pat laikā ir skeptiķi, kuri būdami kūtri garā *apšaubā nozīmīgas realitātes, vērtības un idejas tikai tāpēc, ka tās nav saskatāmas kā uz delnas, nav viegli tveramas, prasa lielu gara koncentrāciju* (103), konstatē Dāle. Viņu šaubas kavē ne tikai pašu, bet ne reti arī līdzcilvēku rīcību, attīstību, veicina pasivitāti, neproduktivitātes uzturēšanu.

Uzticēšanās ir kustībā esoša – tā var gan stiprināties, gan vājināties. Uzticēšanos stimulē (Vorobjovs, 2002) labvēlīga savstarpēja attieksme, spēja vienam otru saklausīt, savstarpējā palīdzība u.c.

Īpaši svarīgi ir uzticēties skolēniem. Ja pedagogs vēlas gūt sekmes savā darbā ir nepieciešama beziebildumu (Гатто, 2006) uzticēšanās bērniem - uzticēšanās bez jebkādiem nosacījumiem, ļaujot skolēnam mēģināt un kļūdīties. Neuzticēšanās skolēnam vienlīdzīga skolēna necienīšanai un var nomākt viņā vārgos patības asnus (Macnoy, 1997), t.i., neļaut bērnam saklausīt savu iekšējo balsi - nomākt spēju bērnam izzināt savu patieso būtību. Pedagoģiskā pieredze atklājusi, ka uzticēšanās nenozīmē ārēju apstiprinājumu – bērniem nepietiek ar to, ka tu viņiem pasaki; es tev uzticos, ir jābūt *silti intīmām* attiecībām (Dauge, 1926). Uzticība ir, kā to atzinuši daži tautskolas pedagogi, sirds kvalitāte, kuru bērnu smalkās uztveres spējīgas uztver. Pedagogs, kurš ir pēc sava aicinājuma ir skolotājs, ir patiess uzticībā.

Uzticēšanās jeb, kā viens no tautskolas pedagogiem teica, ka ir nepieciešama ticība savas un tautas patības spēkiem, raksturīgiem ideāliem, mērķiem. Uzticība sava un tautas gara spēkam, krietnumam vēsturē (Dāle, 1994) ir spējusi pieveikt ienaidnieku pat fiziska pārspēka gadījumos (Ziemsvētku kaujas, Rīgas atbrīvošana no Bermona un tamlīdzīgi) un izcīnīt tautai brīvību, izturēt laikmeta griežos un pastāvēt. Tautskolas pedagogiem ir jāstiprina uzticēšanās savai intuīcijai, savai sirdsbalsij, savai patībai un saviem dzīves uzdevumiem, kas ierakstīti katra *dzīves jēgas* grāmatā.

Kopsavelkot var secināt, ka tautskolas pedagogi atzīst *uzticēšanās* principa nozīmīgumu visu līmeņu sadarbības veidošanai

gan balstoties uz prāta slēdzieniem, gan intuīciju, gan iedzimto tieksmi pilnveidoties.

Nākamais (7) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *sadarbības* princips. Principa izvirzītājs to pamato ar to, ka tas ir viens no humānās pedagogijas principiem un tas iezīmē jaunas attiecības starp skolotājiem un skolēniem, kā arī kolēģu starpā, attiecībās ar vecākiem, sabiedrību.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *sadarbības* principa izpratni:

- A Sadarbība nav saderīga ar izrīkošanu (komandēšanu);
- B Bez sadarbības nevar būt harmoniskas attiecības;
- C Veselums nav iedomājams bez sadarbības ar „visu, kas ir” – arī ar to, par ko neko nezinām;
- D Sadarbība mijiedarbībā ar dabu;
- E Sadarbība – savstarpējas cieņas apliecinājums;
- F Sadarbībā vieno mērķis;
- G Sadarbība - harmoniska domu, darbības, enerģiju apmaiņa izjutot konkrētā mirkļa situāciju;
- H Sadarbība ir vienošanās jūtu un intuīcijas līmenī;
- I Sadarbība ar vecākiem ir kopīga rūpestība par bērna personību.
- J Sadarbības lokā ietverama sadarbošanās ar sabiedrību
- K Sadarbībai nav laika dimensijas

Sadarbības principu tautskolas pedagogi atklāj kā vispār, kosmiski nozīmīgu, piem., A - *Sadarbība ir nepieciešama, uz sadarbību ir jānoskaņojas pozitīvi, jo saskarsme ir neizbēgama. Savstarpēja atkarība ir visuma matērijai piemītoša īpašība, neatkarīgi no mūsu gribas...*B – *sadarbību redz realizējamies skolā, kurā valda ģimeniskums un savstarpējs atbalsts. D – sadarbību jāiznes no cilvēku savstarpējās attiecību sfēras uz ekovīdi...* E - *...ir ļoti svarīgi, ka bērns ir sabiedrotais skolotājam, visi ir kā komanda, katrs mācas no tā, kurš vairāk ir ko atklājis...* J – *pieredze rāda, ka jāiet arī jaunās attiecībās arī sabiedrību, mums ir jāsadarbojas ar radošiem, dziļas inteliģences cilvēkiem...* K – *...tautas folkloras izmantošana ir svarīga kā paaudžu savstarpējā saistītāja. Mēs ar to apliecinām, ka mūsu tautas senču pūliņi nav bijuši ne tikai veļīgi, bet arī apliecina viņu dzīves jēgas piepildījumu..., atliek cerēt, ka arī mūsu darbs atskaņosies nākotnē.*

Franču domātājs Mišels de Monteņs (Monteņs, 1981) ir ielicis pamatus ilgtspējīgai pedagoģijai jau 500 gadus atpakaļ, savās esejās apcerēdams bērna audzināšanas jautājumus, viņš acina audzinātāju uz sadarbību ar audzināmo. Monteņs saka: *es gribētu, lai audzinātājs uzklausa savu audzēkni* (122.lpp.). Par augstu un stipru skolotāja dvēseli viņš dēvē tikai tādu, kas prot nolaisties līdz bērnu interesēm.

Humānā pedagoģijā ar *sadarbību* attiecībā uz skolēnu tiek saprasts, ka skolotājs to aktivizē, stimulē tieksmi mācīties, rada nosacījumus skolēna paškustībai, pašiniciatīvai (Мухамедьянова, 2005). Akcents tiek likts kopīgas problēmas izveidi, kuras risināšanas gaitā raksturīgs dialogs, savstarpēja papildināšana, līdzpārdzīvošana, līdzjūtība spēja savstarpēji saprastie (Митрофанова, 2006) (Перевощикова, 2004) un tamlīdzīgi.

Veidojot ilgtspējību skolotāju izglītībā par vienu no svarīgākām tiek atzīta *sadarbība*, kā skolotāju daudzveidīgās pieredzes izvērtēšanas, nodošanas un nākotnes projektēšanas līdzeklis (Grabovska, 2006).

Jaunāko laiku izglītības vispārējā tendencē iezīmējas jaunas attiecības skolotāju un skolēnu starpā, kuras orientētas uz iniciatīvas un jaunrades attīstību (Nikiforovs, 2009), t.i., *sadarbības* tehnoloģijas. Tā realizē demokrātismu, vienlīdzību, partnerību pedagoga un bērna attiecībās kopējas darbības apstākļos. *Sadarbības* tehnoloģijai ir raksturīga savstarpēja refleksija (Āboltiņa, 2009), ko dod tiešā atgriezeniskā saite starp skolnieku un skolotāju. *Sadarbība* tiek atzīta par svarīgu skolotāja profesionālās kompetences satura elementu (Andersone, 2009). *Sadarbībā* ar skolēnu ir jāievēro katra skolēna individualitāte. *Sadarbība* nav iedomājama bez saskarsmes prasmes (Vasiļonoka & Tūbele, 2009) t.sk., bez strīdiem apmainīties domām, aizstāvēt savu viedokli, uzklaust un pieņemt arī bērna viedokli. Bez tam pedagoga *sadarbības* prasme nodrošina patīkamāku vidi arī kolēģiem – tie ir patīkami saskarsme, ar tiem var pārrunāt dažādus jautājumus (Rutka, 2009). Ne reti, skolai risinot specifiskas mācību problēmas, ir nepieciešams vienots personāla atbalsta darbs, kas kvalitatīvi iespējams tikai *sadarbībā* (Tūbele & Kauliņa, 2009).

Īstu *sadarbību* Krišnamurti redz tikai tad, ja tā rodas nevis no vienkāršas vienošanās kopā veikt kādu kopīgu darbu, bet tad, ja to pavada prieks no kopības izjūtas. Par tādu tautas pedagoģijā var

dēvēt vakarēšanas un talkas – kaimiņu vai dombiedru kopdarba formas, kurām raksturīga kopā būšanas un kopā darāma darba prieks. Jansons raksta (Jansons, 1973): *talkas darbā dodas labākajā tērpā, ar labākajiem darba rīkiem; ... iet ar pacilātu garstāvokli – ar dziesmām, jokiem... Tas ir līgsms un jautrs darbs.. svētki* (29.lpp.).

Sadarbība kopdarbā uz kopēju vērtību un interešu pamata neliek atteikties no individuālajiem mērķiem un interesēm. Tieši otrādi, te līdzīgi, kā ģimenēs (tautas pedagoģijas tiešākā realizētāja) tautskolā var veidoties *emocionālo un lietišķo attiecību tālāknodošana, kas produktīvi realizējas tad, ja tā balstīta uz kopīgu mērķi un principiem* (Medne, 2009).

Kā to redz tautskolas pedagogi, skolai jābūt atvērtai un dažādiem *sadarbības* veidiem: pedagogs – skolnieks, pedagogs – vecāki, skolas vadība – pedagogs, skolas apkalpojošais personāls – skolēns, interešu izglītības meistari – skolēns u.c., atbilstoši bērnu interesēm, vajadzībām. Šādu skolu var dēvēt par atvērtu visiem tās dalībniekiem (Kalniņa, Eiholca, Briška, Baranova, Āboltiņa, & Žogla, 2008), te veidojas neformāla, brīva savstarpējas saskarsmes vide, kurā visiem tās dalībniekiem dota iespēja gūt *sadarbības* pieredzi un savstarpēji bagātināties. Čamane (Čamane, 2008) savos pētījumos konstatēja klases audzinātāja īpašo lomu, konstatējot, ka skolēnu mērķtiecīga pašaudzināšanas prasmju attīstība norit sekmīgāk, ja klases audzinātājs veido pedagoģisko vidi pusaudžu, skolotāju un vecāku līdztiesīgai *sadarbībai*. Pētījums apliecināja, ka *sadarbības* organizēšana ļauj skolēniem apmierināt vajadzību pēc pašizteikšanās, ļauj justies drošiem un brīviem.

Tautskolas pedagogu skatījums uz *sadarbības* principu ir ļoti dziļš gan filozofiski, gan praktiski. Īpaši atzīmējama ir ideja par *sadarbību* kā kosmisku likumību un tās iziešanu ārpus laika dimensijām – tā ir domāšanas pazīme veselumā, attīstot Gebsera ideju no *visa, kas ir līdz visa, kas ir, ir bijis un būs*. Praktiski tas nozīmē starppaudžu *sadarbības* atzīšanu cauri gadsimteņiem pagātnē un apziņu, ka mēs esam *sadarbības* partneri nākamām paaudzēm. Šāda apziņa stiprina atbildības sajūtu par mūsu dzīvi šodien – jādzīvo šodien ir tā, lai nākotnes cilvēki neteiktu: kaut viņi nemaz nebūtu bijuši. Šāda veseluma domāšana likumsakarīgi noved pie konkrētas idejas par nepieciešamību izvērst *sadarbību* ar dabu, esot ar to un tajā.

Nākamais (8) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *labestības* princips. Izvirzītājs to pamato ar nepieciešamību tautskolā veidot labestīgas, draudzīgas attiecības, jo ne reti ārpus skolas bērni sastopas ar brutalitāti, neiecietību, neizpratni un to, ka bērniem trūkst maiguma.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *labestības* principa izpratni:

- A Labā izvēle;
- B Labu darbu realizācija;
- C Labestība iet roku rokās ar izpalīdzību;
- D Labestība nozīmē atvērtu sirdi;
- E Labestība ir attieksme un rīcība vienlaikus;
- F Labs cilvēks – labestīgs cilvēks;
- G Labestīgs – sirsnīgs;
- H labestība atklājas darbos;
- I Labvēlīga attieksme – izpalīdzība, sirsnība;
- J Labestība - mūsu mērķis;
- K Labestīgs cilvēks – dvēseles dziednieks;
- L Labestība ir Dieva dārzis, kas ir kopjams;
- M Labestības ir harmonisku personības pamats;
- N Labestības – labu domāt, labu darīt, ticēt labajam!
- O Labestība- miers un labvēlīga attieksme, neuzspiešana, iespēja darīt pašam un iespēja kļūdīties;
- P Labestība nesader ar lišķību. Tā ir patiesība, mīlestība, cilvēcīgums.

Labestība ir īpašība, kā to atzīst tautskolas pedagogi, kas jāattīsta sevī gan pašiem pedagogiem, gan skolniekos. Labestība nozīmē, ka vienmēr izvēlamies to labāko, piem., D – *mēs izvēlamies...*, *mēs izvēlamies labo*. Mēs izvēlamies darīt labo neatkarīgi no tā ar ko kontaktējam, neatkarīgi no vietas un laika, piem., E - *...mēs iedzīvinām savstarpējo palīdzēšanu, ne tikai savā starpā un ar bērniem, bet attiecībās ar vecākiem cilvēkiem, ejot viņiem palīdzēt... padarīt kaut kādus labus darbus ārpus skolas*. Cilvēka daba sākotnēji ir bijusi labestība (Komenskis, 2011) un tā ir īpašība, kas jāatgriež cilvēkos. Līdzīgi par labestību izsakās Zenta Mauriņa (Mauriņa, 1990) citē Boisē (234.lpp.): „*Kad Dievs radījis cilvēka sirdi, viņš tur iedēstījis labestību*”

un tautskolas pedagogi, piem., G – *...mīļa labvēlīga attieksme... tas ir tas, ko mēs varam darīt. Jābūt dvēseles dziedinātājiem. Skola ir tā vide, kurā tās dvēseles tiek dziedinātas..., tās dvēseles vērtos vaļā, jo pēc būtības viņš ir labs...* Skolotājām ir jābūt ļoti jūtīgam, *no jūtīguma pret esamību dzimst labestība un mīlestība; bez jūtīguma nav skaistuma*, raksta Krišanmurti (212.lpp.).

Labvēlīgums parāda, cik cilvēks ir maigs un vērst uz sadarbību (Skotere & Perepjolkina, 2011). Pētot skolotāja atbilstību savu pienākumu veikšanai E.Černova (Černova, 2009) konstatē, ka skolotāja darbs prasa tādas cilvēciskās un profesionālās īpašības, kuras ne visiem cilvēkiem piemīt, minot starp tām *labestību*, nesavtību. Tieši skolotāji ar savu labestību, taisnīgumu, atvērtību ir spējīgi būt skolēnu garīgās dzīves un personīgās izaugsmes organizētāji (Čehlovs & Čehlova, 2010). Tas ir skolotāju atbildības jautājums, spriež tautskolas skolotāji, piem., H – *vai mēs spēsim nodrošināt to vidi pietiekami labestīgu, lai bērns neaizvērtos un ieņemtu to vietīņu, ko Dieviņš ir iecerējis..., kas atbilst viņa būtībai...*

Tautas pedagoģijas raksturīga pazīme, kā tas augstāk minēts, ir uzmundrinošs humors – priecīgā prāta tikums (Anspaks, 2003), tam ir bijusi svarīga vieta latviešu dzīvē. Mauriņa (Mauriņa, 1990) to dēvē par īpašu elementu latviešu pasaules uzskatā, kas nodrošinājis, gudrībai raksturīgu, tādu kā blakus esamību, iekšēju neitralitāti pret dzīves un cilvēku neijēdzībām, muļķību. Humors, raksta Mauriņa, *„ir silts un labsirdīgs... atbrīvo, dziedē”* (43.lpp.). Dālem (Dāle, 1994) humors tā dziļākā izpratnē ir reizē dzīves skatījums un izjūta, tas ir brīvu, stipru, gudru cilvēku prerogatīva. Tas apliecina iekšēju brīvību, stabilitāti, iekšēju drošību, augstu pašapziņu, kas savukārt, ir pamats labestīgu (Raudupe R. , 2005) attiecību veidošanai. Labestīga attieksme izpaužas laipnībā. *„Laipnība ir dvēseles mūzika, ko nepazīst ar mazvērtības izjūtu sirgstošie,”* (126.lpp.) saka Mauriņa. Priecīgā prāta avots ir priecīga sirds, kurai raksturīgs maigums, iejūtīgums, kura nodrošina draudzīgas attiecības ne tikai ar cilvēkiem, saudzīgu attieksmi pret dzīvību, dabu un vidi vispār. Tautas pedagoģijā tas atklājas, piemēram, tautasdziesmas fragmentā: *Ne sunīša es nespēru, ne uguns pagalītes...(...) , bet te saudzīgumu mācamies no Dieva* (Raudupe R. , 2005): *Lēni , lēni Dieviņš brauca No kalniņa lejiņā, Ne traucēja ievas ziedu, Ne arāja kumeliņu.*

Nākamais (9) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *pašizziņas* princips. Diskusijā tas piedzīvoja vairākas nosaukuma izmaiņas, kurās tika akcentētas kādas puses vienai un tai pašai idejai: *individualitātes* princips (I - , *individuālā darba* princips ; F - *Bērnī mācās individuāli katrs savā tempā*), *individualitātes* atklāšanas princips, *cilvēka būtības* princips, *pašrealizācijas* princips (J – *...ejam uz savu, nevis kāda cita mērķi, mēs esam pietiekoši drosmīgi, lai neskatītos, ko dara citi, ja ticam savai sirdij...*) Pedagogi diskusijā, attīstoties idejai, vienojās par *patības* principa nosaukumu, saprotot ar to gan pašizpēti, gan pašvērtēšanu, gan individualitāti, gan pašrealizāciju un tamlīdzīgi.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *patības* principa izpratni:

- A Pašizteiksmei nepieciešama cilvēku vides palīdzība
- B Patība – individuāli dievišķais manī
- C Patība – cilvēka būtība
- D Tas ir tas, kas patiesībā esi
- E Patība- sirds un gara stīgojums manī, kas atspoguļojas manās ārējās izpausmēs.
- F Katrs ir individualitāte ar savu raksturu, paradumiem, dotumiem un dzīves uzdevumiem;
- G Patība – es esmu es pats, tu esi tu pats – tā ir mūs dažādība, kas bagātina pasauli;
- H Patība – iespēja vienam no otra mācīties;
- I Individualitāti raksturojošais;
- J Patība – mans mērķis;

Tautskolas pedagogi šo principu uztvēra, ka tādu, kas jau satur citu principu elementus, piem., A – *tas sasauca ar „ieskatīšanos savās acīs” principu*. Taču tas iekļauj, kā pedagogi vienojās, idejas, kuras nav citos principos akcentētas vai arī aplūkota no kāda savdabīga skatpunkta, piemēram, princips *ieskatīšanos savās acīs* nozīmē ieraudzīt tajās kaut ko nevēlamu, bet izvērtējamu un labojamu. *Patības* princips ir daudz plašāks un dziļāks, ietverot sevī visus individualitātes būtību raksturojošo, tās atklāšanas, izpētes un attīstīšanas līdz pat pašrealizācijai, kā to noraksturoja C – cilvēka *dievišķums*.

Piecus gadsimtus atpakaļ izcilais franču domātājs Mišels de Monteņs (Monteņs, 1981) rakstīja, ka pirmais cilvēka uzdevums ir no-

skaidrot, kas viņš ir un kas viņam ir piemērots. Viņš iedod pat metodi kā to darīt: pārdomas, kas *veldzē prātu, ievieš kārtību viņa tikumos un jūtās, kas māca viņam iepazīt pašam sevi* (133.lpp.), tātad iepazīt savu patību jeb dvēseli. Viņš min Platona pamācību par to, ka bērnam jānodod vieta dzīvē nevis atbilstoši viņu vecāku spējām, bet atbilstoši viņu dvēseles spējām. Kā izteicās Tautskolas pedagogs G - *...būt pašam, nebaidoties no sava viedokļa izteikšanas, meklēt savu radošās gaitas ceļu*. Tas ir pirmais solis uz Fromma *produktīvo* personību – tālāk Montēns spriež, ka tad, kad esi iepazīs sevi, tu svešu darbu neuzskatīsi vairs par savu, t.i., tu iegūsi brīvību.

Patība rodama mierīgā apziņas stāvoklī un meklējama Esībā. Tolle (Tolle, 2007) raksta, ka sevis pazīšana nav saistīta ar idejām prātā, izpratne vajadzīga tikai, lai *tas kas esi* varētu īstenoties, izpausties. Patība nav identitāte, tā vispirms ir mācēšana atrast sevi un būt pašam (Fuko, 2011). Dāle (Dāle, 1994) tos, kas mūža gaitās piepilda savu *sūtību*, sauc par *dzīves valdniekiem* – tie ir valdnieki bez varas atribūtiem, bet bagātie un stiprie garā, iekšējā gudrībā, spēkā un dvēseles brīvībā. *Dzīve viņiem, raksta Dāle, ir mūžam jauns daudzkrāsains brīnums, nerimstošs aicinājums viņu radošai gribai un nākotnes iecerei..*(10.lpp.). Dzīves valdnieki ir tie, kuri ne tikai apzinās savu *patību*, savus uzdevumus un darbu, bet zina un prot tos veikt. Dāle iesaucas: *Topi, kas esi!*(31.lpp.), teikdams, ka personības būtiska īpašība ir tā pašapziņa, iekšēja sakārtotība, vienotība, brīvība, radošums un atbildība. Cilvēks, kurš neapzinās savu esmi, savas īpašības, savus uzdevumus, spējas *ir sašķēlts un iziris, padots dziņu un impulsu acumirkļīgai varai* (30.lpp.). Dauge šādus saraustītos cilvēkus, kas pakļauti kādam ārējam mērķim, ārējai gribai sauc par *daļcilvēkiem*. Viņš, apspriežot jaunatnes ceļus (Dauge, 1926), saka: *gribas būt kungam un valdniekam par dzīvi* (15.lpp.). Tajā pat laikā arī viņš meklē saskaņu starp iekšējo un ārējo, teikdams, ka ar visām sajūtām jājūt radniecību ar visu esošo. Radniecību un nevis autoritāras varas noteiktajos likumos. Dauge ir pārliecināts, ka izglītībai ir jābūt tādai, kas veido indivīdu, kurš ir gatavs paust savu patību. Viņa vārdiem runājot: *katrs īsts audzinātājs var tapt par sava audzēkņa garīgo atbrīvotāju. Un vislabāko katrs audzinātājs dod savam audzēknim tad, kad viņš tam palīdz pašam sevi atrast* 16.lpp.

Komenskis (Komenskis, 2011) raksta, ka viss, kas pastāv, ir mērķtiecīgs un mērķa sasniegšanai tie apgādāti ar visu nepiecieša-

mo, tāpēc *nav nepieciešams cilvēkam kaut ko piešķirt no ārienes, bet nepieciešams attīstīt, noskaidrot to, kas viņā pašā jau ielikts kā aizmetnis* (51.lpp.). Pedagoģis *patības* meklēšanas procesā skolēnu var tikai ievadīt, jo process ir pietiekami intīms, kurā *skolnieks kļūst pats sev par skolotāju* (53.lpp.).

Rainis pašizziņu uzskata par pašaudzināšanas nozīmīgu faktoru (Anspaks, 2003).

Lai cilvēks būtu gatavs dzīvē uzņemties grūtus, dažkārt svarīgus uzdevumus ir nepieciešama augsta pašvērtības apziņa (Students, 1998). Tās veidošanas procesā, būtiska vieta jāierāda pašizziņai. Pašizziņa nepieciešama arī tāpēc, lai nedomātu ne augstprātība, ne mazvērtība. Abas veidojas sevis nepazīšanas dēļ. Pirmais redz to, kas viņā vispār nav, bet otrs neredz to, kas viņā ir. Patības atklāšana nozīmē atklāt savu noderīgumu, savu vietu vidē, rosina pašrealizācijai snaudošos spēkus, t.i., tā ļauj apzināties kā dotumus, tā trūkumus un motivē mērķtiecīgai sevis apliecināšanai darbībai. Arī Dauge (Dauge, 1926) dod sevis pētīšanas un atklāšanas metodi – nemeklēt sevi ļaužu pūlī, bet klusumā, ieklausoties savā sirds balsī.

Tautas pedagoģijā patības meklējums saistīts ar iekšēja dialogu (Rudzītis, 2006) tautasdziesmas, sakāmvārdos, saskarsmes brīžos ar dabu, cilvēkiem.

Nākamais (10) *princips*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagoģi, bija *patiesības* princips. Tā izvirzītājs principa izvirzīšanu pamato ar to, ka bez patiesības nav iespēja sadarbība. Patiesības princips saistāms patiesām jūtām, patiesu, neliekuļotu (A – *mēs pasakām..., mēs nemelojam ne sev, ne citiem*) attieksmi, esam godīgi (D - *Patiesības teikšana ir godīguma izpausme...*). *Patiesības* princips iederas tautskolas vidē arī tāpēc, ka te mēs izzināsim pasauli, tās likumsakarības.

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *patiesības* principa izpratni:

- A Būt patiesam pret sevi un citiem
- B Patiesība meklējama cilvēka patībā
- C Patiesība katram sava. Subjektīvās patiesības ir relatīvas.
- D Patiesība neliekuļo;
- E Patiesība ir godīgumam rada;
- F Patiesība rosina patiesību;

- G Patiesība nav atklājama, ja nav mīlestības;
- H Patiesība ir ētiska kategorija
- I Pasaules redzējums;
- J Patiesību nevar iemācīt – tā būs tikai kādam citam piederoša patiesība, kuru „iemācoties” zināšu;
- K Patiesība ir pati dzīve

Tautskolas pedagogi šo principu uztver ne tikai kā svarīgu, bet arī kā sarežģītu, piem., I - *Jēdziens „patiesība” ir vissarežģītākais un komplikētākais, jo cilvēka uztvere, pasaules redzējums, lielā vai mazā pieredze, zināšanu apjoms ir ļoti atšķirīgs un nekad nepietiks laika komunikācijai, lai visi nonāktu pie viena viedokļa visos jautājumos. Patiesība meklējama aktīvā darbība, tā nav iemācāma, bet atklājama, piem., J – patiesība atklājama brīvā dabā un reālā dzīvē; K - Pēc iespējas mācību darbā integrēt dabu, dabas norises, dabas cikliskumu... Ļauj viņiem skatīties uz kalniem un zvaigznēm debesīs. Ļauj viņiem skatīties Zemes ūdens, koku un ziedu skaistumā... Ar patiesību ir tāpat kā ar mīlestību – nevar likt mīlēt: vai nu mīl, vai nemīl, bet nav iespējams viņus likt mīlēt (J).*

Tolle (Tolle, 2007) saka, citēdams Jēzu: *"Es esmu ceļš, patiesība un dzīvība."* (76.lpp.), ka *patiesība* nav meklējama ārpus cilvēka – tā ir neatdalāma no cilvēka un saistīta ar tā esību. Domas nav patiesība – ja cilvēks domā, ka domas ir viņa identitāte, cilvēks aiziet no patiesības. Patiesība būs tik ilgi apslēpta, cik ilgi tas mācēs domāt tikai diferenciāļos.

Patiesīgs cilvēks neslēpjās, neliekuļo, neizliekas, nemelo. Patiesīgam cilvēkam svešs ir savtīgums un sev gūstama labuma dēļ viņš nekļūš neobjektīvs. Pedagoģis audzinot cilvēku (Students, 1998), *nedrīkst aizmirst dēstīt viņā patiesīguma un taisnīguma dīglus* (189.lpp.).

Nebūdams pats patiess, audzinātājs velti nopūlēsies panākt to savos audzēkņos. Patiesa kalpošana panākama, kad darbs tiek saskaņots ar augstāko ideju, kas ir panākams modinot audzēknī *mīlu uz absolūto patiesību un uz absolūto taisnību*(34.lpp.), raksta Dauge (Dauge, 1926).

Tautskolas pedagogi, spriežot par *patiesības* principu, apcerēja jau iespējamās metodes tās realizēšanai skolā, piemēram, viņi redz nepieciešamību pastiprināti izmantot brīvdabas pedagoģijas metodes. Brīvdabas pedagoģijas aizstāvji (Dālgrēns & Šķepanskis,

2007) tās efektivitāti saskata ciešajā saite ko tā nodrošina ar dabu, kultūru un sabiedrību kopumā. Tā nav tikai izešana dabā, „mežā”, tā ir aktīva *ieiešana* kultūrā, sabiedrībā, t.i., izglītošanās notiek izdzīvojot.

Jāatzīmē, ka apspriežot arī šo principu pedagogi to darīja gan no filozofiskā, gan no praktiskā viedokļa. Atklājās, ka pedagogi ir mēģinājuši patver *patiesības* kategorijas visdažādākās puses. Interessants ir viedoklis par to, ka patiesību nevar iemācīt. Tas nesakrīt ar vispār pieņemtiem, tradicionāliem priekšstatiem., bet saskan ar priekšstatiem par *mīlestības* un *patiesības* savstarpējām attiecībām, ar to, ka *patiesība* ir atklājama tikai tad, ja pats esi *patiesība* patiesībā.

Nākamais (11) *principis*, kuru izvirzīja un apsprieda tautskolas pedagogi, bija *kalpošanas* princips. *Kalpošanas* principa izvirzītājs principa izvirzīšanu pamato ar to, ka nepieciešams princips, kurš aprakstītu un dotu iespēju kalpot jau izvirzītiem tautskolas principiem. Nosaukums tika pieņemts, jo tas neietver sevī tikai darbu, attieksmi pret darbu, jeb pret to, kuram darbs tiek veltīts, bet arī tāpēc, ka ar to tiek saprasta darbības kā fiziskā, tā garīgā sfērā, attiecības, attieksmes pat emocijas kā pret sevi tā pret vidi, kura rezultātā tas, pret kuru kalpošana ir vērsta, gūst kādu nesavtībā pamatotu labumu. Ļoti īsi un visaptveroši to noraksturo pedagogs H – *kalpošanas principa realizācija nozīmē kalpot patiesu zināšanu apguvei, pasaules izpratnei ar tās pretmetiem; uzņemties izvēles brīvības nastu; saglabāt neatkarīgu savu domu. Kalpošana – tā ir tautas gara mantojuma saglabāšana un vairošana. Kalpošana – tā ir nākamās paaudzes audzināšana.*

Veicot diskusijas ieraksta transkripta analīzi, iegūtas sekojošas satura vienības par *kalpošanas* principa izpratnes:

- A Kalpot nozīmē realizēt mīlestību;
- B Kalpošana - nesavtīga došana;
- C Kalpošana- cilvēka patiesā būtība;
- D Kalpošanā neprasa atlīdzību;
- E Kalpot – dievišķuma pazīme cilvēkā;
- F Kalpot nozīmē realizēt savu patību;
- G Kalpošana- dzīves jēga;
- H Kalpot nozīmē veikt kaut ko, kas dod patiesu labumu

Kalpošana notiek tad, kad negaidām apkārtējo novērtējumu, kad, pamudinājums ko paveikt nav ārējas dabas nosacīts, bet rodams cilvēka sirdī, viņa labestībā (Mauriņa, 1990).

Cilvēks var darboties un darboties visu mūžu krādams darbus, bet neatradīs piepildījumu, ja darbība nebūs saistīta ar patību. Cilvēks šādā darbībā, saka Tolle, apmaldās un, viņaprāt, šobrīd maldās lielākā daļa cilvēku. Pedagoģa *kalpošana* sākas ar brīdi, kad tas modri ieklausās bērņā, ir klātesošs bērņa patībā. Viņš, zināmā mērā, atrodas labākās pozīcijās nekā tēvs un māte, jo nav tieši saistīts ar ikdienišķām rūpēm un var būt neitrāls, būt iekšēji mierīgāks. Kā Tolle saka: attālināties no savas *cilvēciskās dimensijas*, jo patības izzināšanai ir nepieciešams iziet bezveidīgajā, bezgalīgajā Esības plānā. Ja *cilvēciskajā dimensijā* ir atšķirības starp pedagoģu un bērnu - pedagoģam ir dzīves un darba pieredze, zināšanās, kuras nav bērnam, bet Esībā abi izlīdzsvarojas, jo *patība* saskaras ar *patību*, atpazīstot viena otru.

Reālā dzīvē pedagoģs var saskarties ar grūtībām, kuras rada laikmeta griežu straujā apstākļu maiņa, vērtību pārvērtēšana, lai izlemtu, kā pareizi rīkoties, Monteņs (Monteņs, 1981) iesaka ko neapstrīdamu - jeb kurā gadījumā *ir jāizvēlas tādu rīcību, kurai pievienojas godīgums un taisnīgums* (99.lpp.). Taisnīgumu par vienu no svarīgākajiem raksturojumiem cilvēka būtībā nosauc jau Aristotelis (Aristotelis, 1985) savā Nikomaha ētikā. Viņš, atzīstot tikumību par nozīmīgāku faktoru nekā zināšanās, konstatē, ka tikai tā cilvēka rīcība, darbība ir bijusi noturīga, kad cilvēks rīkojies atbilstoši tikumībai. *Darbības, kurās izpaužas tikumība*, raksta Aristotelis, *ir skaistas un notiek skaista mērķa dēļ* (81.lpp.). Taisnīguma jēdzienu viņš noraksturo, ka visaptverošu tikumību vispār. Pirms uzsākt darbību ir nepieciešams, apsverot rīcību, saskaņot tieksmi ar patiesību, raksta Aristotelis. Patiesība meklējama Veselumā tāpēc arī *pareiza rīcība*, kā *kalpošanas pazīme* ir saistāma ar Veselumu. Veseluma apziņā izzūd atsevišķais, tas nav izrauts no daudzveidīgās vides, no daudzveidīgām attiecībām ar citiem tās elementiem - nav iespējams patvaļīgi rīkoties ar kādu tās elementu, neapzinoties izmaiņas Veselumā. *Pareiza rīcība*, jeb *kalpošana* notiek tad, kad tā rada pozitīvas sekas vienlīdz konkrētam objektam un visiem ar to saistītiem. Piemēram, pareiza rīcība lauksaimniecībā ir tad, kad ne tikai netiek izjaukts līdzsvars vides

ekosistēmā, bet tas pat ir kļuvis vēl stabilāks. *Pareiza rīcība* skolēna audzināšanā ir tad, kad tā izsaukusi ne tikai atsevišķa indivīda ētisko izaugsmi, bet ieguvusi tauta, cilvēce, ekovide utt. To nevar panākt bez veseluma apziņas, kura, savukārt, sakņojas Esībā, un rodama caur katra *patību*. Šāda izpratnē *kalpošana* uzskatāma par cilvēka *dzīves jēgu*. Pedagoģa *dzīves jēga* ir palīdzēt citiem piešķirt *dzīves jēgu*. Tolle (Tolle, 2007) ļoti labi skaidro situācijas, kad cilvēks cilvēciskās dimensijas dominantē meklē *dzīves jēgu*. Piemēram, ja cilvēks redz savu *dzīves jēgu* uzvarās, tad, kas notiek pēc tam, kad kaut kādu apstākļu sakritības dēļ spēka uzvarām nepietiek (slimība, vecums, finansiāls krahs utt.)? Vai zūd *dzīves jēga*? Ne reti tas arī ir novērojams, cilvēks krīt depresijā, apātijā un pat izdara pašnāvību, jo viņš vairs nesaskata savai *dzīvei jēgu*. Aprakstītā situācija nekādi nesakrīt ar *kalpošanas* ideju, jo varas kārā cilvēka rīcība ir saistīta ar zaudētāju neveiksmi - šāda „*kalpošana*” izraisītu līdzcivīķu un beigu beigas arī paša ciešanas. Šāda un līdzīgas darbības saistītas ar ego, kas nespēj palūkoties tālāk par savām iegribām un egoistiskām vēlmēm. Līdzīgi spriež Pauls Jurevičs (Jurēvičs, 1956), teikdams, ka *kalpošana* pārpersonīgiem ideāliem ir augstākais cilvēcīgās *dzīves jēgas* piepildījums. „*Kalpošanas skolā*”, par kādu varētu tapt tautskola, vide būtu veidojama ne tikai tāda, kurā tiktu ievērotas katra indivīda, dotumi, intereses kopumā, bet arī latviešu tautas psihofizioloģiskās īpatnības, dotumi un uzdevumi (Students, 1998). Jurēvičs, ejot no veseluma (vispārīgā) pie konkrēta sabiedrības indivīda, pētot latviešu tautasdziesmas un radošās inteliģences darbus atrod, ka latviešiem raksturīgā tiekšanās pēc ētiskiem ideāliem, raksturīgā nesamierinātība ar netaisnību, tieksme pēc arvien pilnīgākas brīvības var kļūt par pamatu katra tautas locekļa *dzīves* uzdevumiem, *dzīves jēgai*. Jurēvičs, pētot etniskās apziņas pazīmes, meklē līdzsvaru starp Tolles *cilvēcisko dimensiju* un indivīda *patību*. Viņš šajā līdzsvarā jeb vienībā saskata pasaules ieinteresētību, jo tas sola nozīmīgu ieguldījumu vispārējās cilvēces kultūrā. Rainis mudina apzināties sevi un savas tautas vietu planetārajā līmenī (Rainis, 1986). Latviešu tautas nacionālā un kultūras misija varētu būt garīgo vērtību radīšanā un uzturēšanā. Dāle latviešu eksistences attaisnojumu pasaules tautu vidū pirmajā kārtā redz *ar savas gara dzīves nacionāli īpatnējiem un cilvēcīgi vispār nozīmīgiem sasniegumiem* (23.lpp.).

Daudz agrāk, sprieždams par cilvēka laimi, Aristotelis, konstatē, ka laime, kas ir cilvēka dabai piederīga nav meklējama ārējos apstākļos, bet galvenokārt cilvēkā. Tā atklājas prāta un dvēseles (*cilvēcis-kās dimensija* un *patības*) līdzsvarotā darbībā. Tāpēc izglītībai, spriež Tolle, nav jāliek uzsvars uz „ārodnieciskumu”, t.i. uz prakticismu – tas ir *sekls* skatījums. Izglītībai vajadzētu vest cilvēku uz augstu cilvēcis-ko vērtību atklāšanu un realizēšanu, *kalpošanu*.

Veseluma apziņa, jeb Vilbera integrālā apziņa (Vilbers, 2010), ļauj būt veselumā, jeb Tolles Esamībā un, izjūtot esības prieku, *kalpot*. Priekā gaviļēt, būt laimīgam Z. Mauriņas (Mauriņa, 1990) izpratnē *nozīmē būt saskaņā ar pašam ar sevi un Visumu, laime ir apziņā, ka var dzīvot nenodarot nevienam pāri, laime ir citiem kalpot..* (57.lpp.). Kalpošana nozīmē veikt darbu saskaņā ar savām spējām, saskaņā ar savas dzīves misiju (Students, 1998) un tad cilvēkam arī būs *sava vieta un nozīme pasaules visumā* (191.lpp.).

Aristotelis raksta par laimi: *Laime ir tāda aktivitāte, kas ir vēlama un nevis kā cita dēļ, jo laimei nekā netrūkst, - tai pietiek pašai sevi. Laime nav izklaidēšanās darbības; un būtu nejēdzīgi, ja mērķis būtu izklaidēšanās un cilvēks visu mūžu pūlētos un ciestu grūtības izklaidēšanās dēļ; Censties un nopulēties izklaides dēļ liekas mulķīgi un pārāk bērnišķīgi. ..cilvēkam ir vajadzīga atpūta..., taču atpūta nav mērķis.* 208.lpp. Laime ir nevis izklaide, bet darbībās, kas izriet no tikumības.

Tautskolas pedagogu izvirzītie vērtīborientējošas vide principi ir saistījami ar Bala izvirzīto vispārcilvēcisko vērtību kopu – *mīlestības, patiesības, kalpošanas, miera un nevardarbības* pamatvērtībām. Piemēram, *mīlestības* pamatvērtība ir saistāma ar pedagogu izvirzītiem *mīlestības* un *labestības* principiem; *Patiesības* pamatvērtība ar *patiesības, uzticēšanās, drosmi ieskatīties sev acīs* un *ko sēsi, to pļausi* principiem; *Kalpošanas* pamatvērtība – ar *kalpošanas* un *ko sēsi to pļausi* principiem; *Miera* pamatvērtība ar *patības, uzticēšanās* un *tīrības* principiem; *Nevardarbības* pamatvērtība ar *brīvības, drosmi ieskatīties sev acīs* un *sadarbības* principiem.

Līdzīgi kā par atsevišķu principu skaidrojumiem, kur var notikt atsevišķu izteikumu apvienošana, arī paši principi var tikt apvienoti. Piemēram, *mīlestības* princips ar *labestības* principu, jo *labestības* princips ietver sevī *mīlestību* raksturojošas pazīmes, piemēram, *labestību, sirsnību*, u.c. *Labestības* princips savukārt sevī ietvēris arī

kalpošanas pamatvērtības pazīmes, piemēram, *labu darbu realizācija, izpildzību* u.c. Līdzības rodamas arī starp citiem principiem, pie., *drosmi ieskatīties sev acīs* un *tīrības* principiem, *ko sēsi, to pļausi* un *kalpošanas* principiem u.c.. Taču, kā jau teikts augstāk, apvienot nav šeit aprakstītā darbības pētījuma posma uzdevums un tas būtu arī nepareizi, jo pret pedagogiem netiktu realizēti tie principi, kurus pedagogi ir atzinuši no personīga viedokļa, patreizējā situācijā par svarīgiem. Kad pedagogi apzināti sāks izmantot izvirzītos principus dzīvē, būs domājuši, ka katrs ir kā vērtīborientējošās vides elements, kā katrs var radīt principiem atbilstošus vides apstākļus savos mācību priekšmetos, fiziskajā telpā sadarbības attiecībās ar skolēniem, viņu vecākiem, kolēģiem un sabiedrību kopumā, tikai tad skaidrosies dažādo principu savstarpējās attiecības un var notikt to apvienošana vai sadalīšana, vai jaunu principu definēšana.

Diskusijā par tautskolas kalpošanas principu, atklājās viena svarīga kalpošanas iezīme - bezpersoniskums: pedagogs H saka, ka princips nozīmē *kalpot zināšanu apguvei, pasaules izpratnei, uzņemties brīvības nastu* un tamlīdzīgi. Tas nenozīmē tikai to, ka es ko darot nedomāju par to, ko saņemšu pretī, bet kaut kas, šķietami grūti aptverams, kas nav ne cilvēks, ne lieta, bet process, kurā neparādās mērķis. Te atklājas tautskolas pedagoga spēja lietas aplūkot veselumā un domāt veselumā. Viņi spēj paplašināt kategoriju saturu līdz bezgalībai.

Trešais darbības pētījumu posms

Uzdevums šajā posmā ir noskaidrot pedagogu gatavību veidot tautskolas vērtīborientējošo vidi atbilstoši pašu izvirzītiem principiem. Gatavības skaidrošanai izvirzīti četri uzdevumi: (1) kā pedagogi pazīst sevi un (2) kā pašvērtēšanā atspoguļojas tie principi, kurus pedagogi paši ir izvirzījuši. Trešais uzdevums (3), kurš šajā pētījuma daļā ir izvirzīts, ir likt pedagogiem izvērtējot sevi, gatavoties palīdzēt to pašu veikt arī skolēniem. Ceturtais uzdevums (4) - ļaut pedagogiem vēlreiz izvērtēt savu patību, t.i., konstatēt vai ir aicināts skolotāja darbam.

Darbības pētījuma trešā posma veikšanai tika izmantotas maģistra darbā aprobētās skolēnu pašvērtēšanas veidlapas (sk. Pielikumumu ...), kuras tika papildinātas ar dažiem papildus jautājumiem un ar paskaidrojumiem pie tiem. Pašvērtēšanas veidlapas tika izstrādā-

tas, lai pētītu skolēnus. Tās aizpildīja gan skolēni paši, gan viņu vecāki, skolotāji, skolas psihologs u.c. Pētījums parādīja visu dalībnieku atbilžu sakritību, kas liecināja gan par skolēnu prasmi sevi izvērtēt, gan par to, ka vecāki un skolotāji ļoti labi pazīst savus bērnu, skolniekus. Šeit atspoguļotais pētījums ir pirmais etaps tautskolas vērtībo-rientējošās vides izpētē. Turpmāk paredzēts pētīt reālo tautskolas vērtībo-rientējošo vidi, kā arī skolēnu vērtībo-rientācijas dinamiku tajā. Šeit aprakstītā pētījuma pašvērtējuma veidlapas tiks izmantotas arī tālākajos pētījuma posmos. To nemainība ļaus sekmīgāk analizēt vērtībo-rientējošās vides un skolēnu vērtībo-rientācijas savstarpējas sakarības.

Pavisam tika izpētītas 23 pedagogu pašvērtējuma veidlapas. Katrā veidlapā respondentam bija jāapraksta 20 pašvērtējuma jomas:

- *Emocionālais raksturojums*; Kā es parasti (pārsvarā) jūtos? Esmu priecīgā noskaņā, bēdīgā, nospiestā. Kāpēc tas tā? Kāds tam iemesls?
- *Darba mīlestība*; Vai man patīk strādāt, veikt mājas darbus? Vai es pats (-ti) bieži sameklēju, kādu darbu, cenšos palīdzēt kādam?
- *Orientācija (Humanitāra, eksakta)*; Vai man patīk eksperimentēt, rēķināt vai lasīt, dzejot, zīmēt, muzicēt? Varbūt mani nekas neinteresē? Ar ko man patīk nodarboties.
- *Atmiņa*; Vai viegli iegaumēju vārduņus, dzejoļus? – man ir laba atmiņa. Vai man ir grūti atcerēties pat nesenus notikumus? Ko es viegli atceros? Ko ātri aizmirstu?
- *Kontaktēšanās*; Vai es viegli sadraudzējos, labprāt esmu kopā ar cilvēkiem? Vai man patīk darbs komandā? Vai labprāt esmu pats(-i) ar sevi?
- *Piederība*; Vai es jūtos piederīgs(-a) ģimenei, skolai, tautai, vai kam citam? Vai piederība man ir svarīga? Kas ir galvenais šādā piederības izjūtā?
- *Brīvība*; Vai es jūtos brīvs(-a)? Kā es saprotu savu brīvību? Kas ierobežo manu izvēles un darbošanās brīvību?
- *Intereses*; Vai es ikdienā daru to, kas mani vienmēr ir interesējis? Vai es zinu savas intereses un kādas tās ir?

- *Radošums*; Vai man patīk pašam(-šai) kaut ko izdomāt, izdarīt? Jaunas metodes, darba paņēmienus labāk pārņemu. Kas tas ir?
- *Darba spējas*; Vai es ilgstoši, nenogurstoši varu darīt kādu darbu? Kas tas ir par darbu? Kādā darbā es ātri zaudēju savus spēkus?
- *Izpratne*; Vai es labi atšķiru labo no sliktā, skaistā no neglītā, čaklumu no slinkuma? Vai es izprotu notikumus ap sevi un ar sevi?
- *Veselība*; Vai man ir laba veselība un es reti kad slimoju? Vai es vienmēr atklāju savas veselības problēmas? Kāpēc tās ir, ja ir?
- *Uzmanība*; Vai es spēju saglabāt ilgstoši uz kaut ko uzmanību darbā, sadzīvē? Vai es viegli ievēroju izmaiņas cilvēkos, vidē?
- *Aktivitāte*; Vai esmu nenogurdināms, rosīgs darbos un aktīvs sadzīvē, izklaidē?
- *Uzvedība*; Es allaž pieņemu pareizus lēmumus un atbilstoši tiem rīkojos. Es rīkojos pārdomāti un nevienam nenodarot pāri.
- *Humora izjūta*; Vai man patīk jokoties un uztveru sevis izjokošanu ar humoru, vai dusmojos, ja tas ir noticis?
- *Stiprās puses*; Raksturo savas stiprās puses: izturību, veselību, pārliecību, neatlaidību, iejūtību, darba mīlestību un tamlīdzīgi.
- *Vājās puses*; Raksturo savas vājās puses: slinkumu, nespēja koncentrēties, slikta atmiņa, vēlme strīdēties, kauties un tamlīdzīgi.
- *Īpaši no vērojumi*; Vai ir kas svarīgs piebilstams, ko es nepateicu par sevi?
- *Ja es varētu palūgt Laimes mātei trīs svarīgas lietas – tad tās būtu:*

Pētījums tika veikts izmantojot kontentanalīzes metodi, meklējot pašvērtējumā saskaņu ar tautskolas pedagogu izstrādātiem principiem. Netika izvērtēti katra respondenta potenciāli iespējamā vērtībo-rietējošās vides elementi atsevišķi, bet visu tautskolas pedagogu kopīgi veidotās vides potenciāli raksturojošās vienības. Tāpēc vispirms

respondentu pašvērtējuma apraksti tika sagrupēti pa atsevišķām jomām. Piemēram, no visām veidlapām vienkopus izrakstīti visi *emocionālītaes* apraksti vienā tabulā. Rezultātā tika iegūts tautskolas vērtīborietējošās vides potenciālais raksturojums emocionālai jomai un tai piederīgi *principi*. Un tā katrai jomai.

- Vērtīborietējošās vides *emocionālās* jomas potenciālais raksturojums;

Priecīgas noskaņas dominanti uzsver 12 pedagogi, piem., B – *...pārsvarā esmu priecīga, jo esmu apmierināta ar dzīvi*; S – *...katram no mums ir problēmas un problēmiņas, taču kopumā par to, kas notiek, esmu priecīga*. Kā svārstīga garastāvokļa cilvēkus sevi dēvē tikai trīs pedagogi, piem., W- *...vienu brīdi es varu justies priecīgā noskaņā, bet otrā brīdī es varu sēdēt ļoti bēdīga...* Mierīgumu, nosvērtību sevī atrod seši pedagogi, piem., G – *pārsvarā jūtos nopietnā un pārdomu pilnā noskaņā*; O – *...esmu nosvērts un iekšēji mierīgs*. Par optimistiem sevi dēvē 4 pedagogi, piem., S – *pēc dabas esmu optimiste un vienmēr domāju labu – gan par cilvēkiem, gan par lietu virzību*. Kā izteikti emocionālus un jūtīgus sevī vērtē divi pedagogi, piemēram, W – *pēc dabas esmu ļoti emocionāla un apkārtējā vide un informācija mani ietekmē*. Par sava emocionālā stāvokļa noteicējiem sevi atzīst 3 pedagogi, piem., O- *cenšos ne par ko nestresot, jo viss ir relatīvs un pārejošs*. Izteikti emocionāli nospiebtā noskaņojumā atrodas divi pedagogi, piem., N- *...nospiež attiecības ar bērniem, apkārtējiem cilvēkiem..., bezjēdzīgā cīņa par kaut ko, nezina ko...* Savas emocijas ar līdzjūtību sasaista viens pedagogs, piem., A – *...bēdīga, kad kādas problēmas ar bērniem vai mazbērniem*.

4 pedagogiem emocionālās komponentes raksturs atbilst *brīvības* principam, piem., O – *esmu nosvērts, iekšēji mierīgs..*; K - *... jo daru tā, kā jūtu; ko sēsi to pļausi* principam vienam pedagogam, piem., J – *atstāju rūpes un raizes, lai cilvēkos neienestu savu noskaņojumu*; *tīrības* principam 3 pedagogiem, piem., *sajūta, ka manā dzīvē iestājas rāmums un miers; mīlestības* principam vienam, piem., A – *līdzjūtības izpausme pret bērniem; uzticēšanās* princips 7 pedagogiem, piem., N atklāj savas attiecības ģimenē - *...nospiež attiecības ar bērniem, apkārtējiem cilvēkiem; sadarbības* principam viens pedagogs, piem., P - *...pārsvarā jūtos priecīga, jo iekšēji kaut kas kustās un virmo tad, kad esi kontaktā ar kopējo, rodas prieks; labestības*

principam 12 pedagogi – no priecīga prāta izrietošs; *patības* principam 23 pedagogi – visi apzinās un apraksta savas emocijas; *patiesības* principam 6 pedagogi – pieļāuju, ka visi aprakstot savas emocijas teica patiesību, bet šī patiesības atklāšana bija īpaši būtiska, piemēram, pedagogam C – *Latvijā nejūtos īpaši labi... patīk Austrumu zemes un to cilvēki...*

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *emocionālo* komponenti var raksturot kā emocionāli labestīgu, kas izteikta priecīga prāta tikumā, mierīgu, nosvērtu, orientētu uz pašizziņu, uzticēšanos un ir atvērta. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *darba mīlestības* jomas potenciālais raksturojums;

Patiku strādāt, darboties atzīst 20 pedagogi – *patības* princips, piem., J - *...varētu teikt – darbs (jebkāds), kuru vēlos darīt, sagādā prieku*; L - *Darbs pats mani meklē. Piemīt spēja ieraudzīt to*; M – *Es ne mirkli nevaru atrasties bezdarbībā*. 9 pedagogi uzsver, ka ir svarīgi tas, vai darbs pašu interesē – *brīvības* un *patības* princips, piem., T – *...ja tā tēma interesē, tad daru ar vislielāko prieku*; V – *Strādāt patīk, ja darbs nav uzspiests*. 10 pedagogi īpaši uzsver savu tieksmi labprāt palīdzēt citiem – *labestības* un *ko sēsi to pļausi* princips, piem., E – *...cenšos palīdzēt citiem un no tā gūstu siltumu sirdī*; F – *strādāt patīk.. un sevišķi, kad tas ir vajadzīgs arī citiem cilvēkiem*; W - *...man vairāk patīk palīdzēt citiem, nekā kaut ko darīt sev*. Tikai trīs pedagogi atzīst, ka īpaši uz darbu neraujas – *uzticēšanās* princips, piem., B – *...vienīgi slinkuma dēļ grūti pieķerties darbiem*; W – *...lai pieķertos kādam darbam, man ir nepieciešama ļoti liela iedvesma*;

Pedagogi neslēpj savu patiku vai nepatiku pret atsevišķiem darbiem vai darbu vispār t.i., ir patiesi un runā atklāti - *patiesības, uzticēšanās, tīrības* princips, piem., G – *Es esmu diezgan slinka. Man mājas darbi nekad nav patikuši*; H – *nepatīk brīvdienās pavadīt tikai lauku mājas darbos*; O – *vienīgais, kas man patīk – strādāt savā profesijā*; K – *man patīk sakārtot vidi ap sevi, svarīga tīrības sajūta*.

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *darba mīlestības* komponenti var raksturot kā orientētu uz darbu. Pedagogi labi apzinās to, kas interesē un ko dara ar prieku. Atklātums, ar kādu viņi par to runā, liecina, ka pedagogi ir savā būtībā ir patiesi un pašļāvīgi uzticībā.

Visi pedagogi apzinās savas intereses (*patības* princips), savu attieksmi pret dažāda veida darbiem, 9 no viņiem akcentē patiku veikt darbu atbilstoši savām interesēm. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *orientācijas* jomas potenciālais raksturojums;

Pedagogiem ir izteikta *humanitārā* orientācija (14), piem., C – *man patīk muzicēt, gleznot, domāt un realizēt darbu... visur ar domu uz garīgām vērtībām*; E – *man patīk filosofēt, domāt, lasīt, dziedāt, zīmēt.*; H – *patīk lasīt un rakstīt. Visu cenšos pierakstīt.*; N – *man patīk lasīt un izrakstīt domas, mācīties valodas...* W – *patīk lasīt, zīmēt, fotografēt, šūt, pagatavot rotas*. Trīs pedagogi *eksakti* orientēti, piem., F – *patīk matemātika.. viss, kas ir konkrēts, loģisks*. 5 pedagogi atzīstas daudzpusībā – viņus vienlīdz interesē eksaktās un humanitārās zinības, piem., L – *man patīkamo priekšmetu vidū: matemātika, ģeogrāfija, sports, vizuālā māksla*. Vienam pedagogam svarīgs ir radošums un viņš neakcentē kādu konkrētu virzienu, tādejādi pieļaujot daudzpusību, piem., lakoniskais D – *man patīk radīt!* Tā atklājas vēl 15 pedagogu orientācijas aprakstos, piem., L – *patīk eksperimentēt, atklāt, pētīt (kalpošanas princips)*..; P – *man patīk konstruēt, izdomāt kā šo un to var uztaisīt vai radīt...*

Tautskolas pedagogi pārzina savas intereses un atklāti par tām runā pat tad, kad tās tieši neskar profesiju (realizē *brīvības* - 5, *tīrības* - 4, *uzticības, patiesības un patības* - visi, principus), piem., A – *patīk eksperimentēt.. dažādas receptšu variācijas konditorejā, kulinārijā*. Trīs pedagogu *orientācijas* aprakstos tiešā veidā atklājas sadarbības princips, piem., E – *man patīk organizēt.*..; J - *... piedalīties kopīgos pasākumos*.

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *orientācijas* komponenti var raksturot kā *humanitāri* orientētu, taču pateicoties vairāku pedagogu daudzpusībai atrodas tuvu līdzsvaram ar *eksakto* orientāciju. Pedagogi labi zina savas intereses, ir atklāti, patiesi un radoši orientēti.

- Vērtīborietējošās vides *atmiņas* jomas potenciālais raksturojums;

Vairums pedagogi – 18 atzīst, ka viņu atmiņa ir laba. Kā lielisku vai ļoti labu to raksturo trīs pedagogi, piem., F – *...notikumus atceros lieliski – sīkas detaļas, emocijas, risinu situācijas galvā*. H – *...labā atmiņa man palīdzējusi skolas gados izslīdēt caur tradicionālo sistēmu bez grūtībām*. Pedagogi labi iepazīnuši savas atmiņas īpatnības un prot to sasaistīt ar dažādām maņām, emocijām, darbību atmiņas veidiem, piem., G - *...man ir grūti atcerēties vizuālo informāciju, bet es labi atceros to, kas saistīts ar smaržām, skaņām*; R – *...atceros ar prieka pildītus notikumus*; U – *mana vizuālā atmiņa palīdz atcerēties daudzus notikumus*. 7 pedagogi savu labo atmiņu saista ar personīgām interesēm vai pedagogam nozīmīgiem notikumiem (tīrības princips), piem., B - *..ātri aizmirstu sadzīvīstiskas lietas*; C – *...visu ko man vajag.. atceros*; O – *...atceros sev svarīgus notikumus*.

Divi pedagogi G, K) uzsver, ka ātri aizmirst negatīvo (*labestības* princips). Viens pedagogs (J) atmiņu trenējis izmantojot īpašu metodi – eidētiku.

Atmiņas aprakstu konteksts atklāj, ka tautskolas pedagogi labi zina (*patības, patiesības* principi) savas atmiņas īpatnības un atklāti par tām runā (*uzticēšanās* princips) pat tad, kad novērtē savu atmiņu kā sliktu, piem., M – *bieži vien aizmirstu ikdienas lietas.. tāpēc pierakstu, lai nesaspringtu*.

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *atmiņas* komponenti var raksturot kā labu, patiesumā, labestībā un uzticībā orientētu. *Labestība* princips atklājas ne tikai tajā, ka ātri tiek aizmirsts negatīvais, bet arī uzticībā, kādā pedagogi izklāsta savas atmiņas īpašības. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *kontaktēšanās* jomas potenciālais raksturojums;

Sevi par komunikabliem (*sadarbības* princips) atzīst 6 pedagogi, piem., F – *esmu komunikabla, pielāgojos notikumiem..*; H - *Labprāt strādāju komandā. Uzticos saviem domubiedriem*; T – *man ļoti patīk darbs komandā un patīk kontaktēties ar cilvēkiem*. Par draudzīgiem un spējīgiem strādāt komandā (*sadarbības, mīlestības* princips) sevi atzīst 6 pedagogi, piem., L - *Esmu atklāta un viegli sadraudzējos. Esmu komandas cilvēks*; W – *es ļoti ātri sadraudzējos. Esmu tāds cilvēks, kuram apkārt vajag cilvēkus...*; Apmēram puse – 10 pedagogi labprāt paliek vienatnē vai savrupībā (*brīvības, patības* princips), bet

ir ar spēju komunicēt vai strādāt komandā, piem., B – *Es vairāk esmu pati sevi, necenšos tīši sadraudzēties., tajā pat laikā man nav problēmu kaut ko pastāstīt citiem, sazināties*; D – *...ļoti labprāt esmu ar sevi. Kad izeju sabiedrībā, kontaktējos viegli*; I – *...spēju komandā var spēlēt, bet sajūsmā neesmu*. Par tipisku vienpatni atzīst sevi tikai viens pedagogs, piem., P – *ja ļoti gribas un vajag, varu sadraudzēties. Komanda nepatīk*.

Pedagogi labi apraksta savu spēju *kontaktēt*, kas norāda uz sevis labu pazīšanu (*patības* princips) spēju uzticēties (*patiesības* un *uzticēšanās* princips), piem., I – *grūti iepazīties. Tāpēc ir maz draugu*; L – *esmu atklāta un viegli sadraudzējos*; V – *mana problēma komandu darba ziņā varētu būt tā, ka bieži vien iedomājos, ka konkrētu darbu, varu izdarīt labāk nekā citi*.

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *kontaktēšanās* komponenti var raksturot kā līdzsvarotu labestīgā vienpatnībā un tieksmē kontaktēties. Konteksts atklāj, ka pedagogiem izteiktā vēlme būt vienpatnībā varētu tikt saistīta gan ar to, ka darba diena tiek pavadīta aktīvā (ne reti trokšņainā) sabiedrībā, gan ar nepieciešamību realizēt *patības* principu.

- Vērtīborietējošās vides *piederības* jomas potenciālais raksturojums;

Piederību par svarīgu atzīst vairums pedagogu – 21. Piederības jūtas ne reti ir pret vairākiem objektiem: ģimenei, skolai, tautai u.c. Taču vairumam piederības jūtas attiecas tikai uz kādu no objektiem. Piederību ģimenei, dzimtai izjūt 13 pedagogi, piem., V – *svarīga ne tikai manai tagadējai ģimenei, bet arī dzimtai*; W – *es jūtos piederīga ģimenei, kas man ir lielākā vērtība*. Piederību tautai, Latvijai izjūt 8 pedagogi, piem., F – *es esmu savā vietā, laikā, valstī. Esmu laimīga par to*; R - *...man ir svarīga šī īpašā nemateriāla piederības sajūta tai vietai, kur es dzīvoju. Šeit Latvijā es jūtu visspēcīgāko kontaktu*. Piederību skolai izjūt 5 pedagogi, piem., A – *man ir ļoti svarīga piederība. Es jūtos piederīga ģimenei, skolai, tautai*; G – *es jūtos piederīga savam kolektīvam*. Piederība dabai izjūt 2 pedagogi, piem., S – *svarīga saskaņa ar dabu... izjūtu īpašu saikni ar kokiem, akmeņiem.. svarīgi tajā visā ir sajust sevi kā daļu no visa, abpusēja sadarbība, atbilstība*. Piederību novadam – 1, piem., H – *es jūtos piederīga novadam, no kura nāku un dzimtai, kuras saknes palīdz man būt tam, kas*

esmu. Piederību sev izjūt 2 pedagogi, piem., E – es esmu brīva, jo daru to, kas saskan ar manu iekšējo būtību..; W – visvairāk es esmu piederīga sev. Es esmu tā, kas izlems un darīs... Nejut piederību nekam divi pedagogi, piem., C – ...nezinu vai man tas patīk, jo nezinu arī kā ir būt piederīgam...; T - jūtos brīva no jebkādas piederības...ir jābeidz dalīt cilvēkus tautās, reliģiskās piederības... mēs visi esam viens vesels.

Piederība ir pašapliecināšanās, *mīlestības* nosacījums (Мацной, 1997), tādejādi tā ir saistīta ar *mīlestības, sadarbības, kalpošanas, patības, brīvības* principiem. Ja persona neizjūt nekam piederību, tad tas nenozīmē, ka šī persona ir brīva. Tajā pat laikā jāatzīst, ka vajadzīga pietiekami liela drošība (pedagogs C), lai ieskatoties sevī atklātu (*drošība ieskatīties sev acīs* princips), ka nav piederības jūtas, esi viens, pat ģimenei neesi īsti vajadzīgs, lai gan to vēlies. Piederības joma analīze liecina, ka tautskolas pedagogi ir atklāti un brīvi paū savas *piederības* izjūtas (realizē *uzticēšanās* principu).

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *piederības* komponente ir klātesoša. Tautskolas pedagogiem piederības izjūta kā tāda ir ļoti svarīga. Lielākā daļa apzinās savu piederības izjūtu konkrētiem objektiem. Piederību skolai konkrētēzējuši tikai 5 pedagogi. Tas ir daudz no tā viedokļa, ka lielākā daļa skolotāju tautskolā strādā tikai pirmo gadu, bet maz no tā viedokļa, ka lielākā daļa pedagogu, kaut kādu apstākļu dēļ, nav tautskolu vēl atklājuši kā ar sevi saderīgu. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *brīvības* jomas potenciālais raksturojums;

Brīvību izjūt 18 tautskolas pedagogi. No tiem pilnīgi brīvību izjūt 3 pedagogi, piem., E – *Es esmu brīva, jo daru to, kas saskan ar manu iekšējo būtību, es klausu sirdij un ļauju tai mani vest pa manu dzīves ceļu;* F – *Es varu darīt savu sapņu darbu, būt noderīga, vajadzīga saviem bērniem, esmu brīva no maldiem un viltus mērķiem, esmu sajūtusi savu harmoniju ar sevi, gan cilvēkos ap mani. Laime! Daļēju brīvību, t.i., laika, telpas vai attiecību nosacītu izjūt 15 pedagogi, piem., C – *ierobežo cilvēku viedokļi, manu bērnu tēvs...;* M – *manu brīvību darbā šobrīd ierobežo mācību priekšmetu programmas...;* U – *...mācību standarti ierobežo.* No šiem 15 pedagogiem 8 apzinās, ka savu brīvību ierobežo paši, piem., D – *ierobežojū es pati, tāpēc strādāju ar**

sevi; G – *brīvība ir mērķtiecīgs darbs ar sevi...*; R - *...bailes ierobežo manu brīvību*; W - *...tās robežas, cik es to vēlos izbaudīt, nostādu tikai es pati un tās ir manas (brīvības) robežas..* 5 pedagogi vispār neijūtas brīvi, piem., A - *Nejūtos brīva, jo komunālie maksājumi ir jūgs..*; T - *īsti brīva vēl nejūtos, mani, protams, vēl ierobežo visas valdošās sistēmas...* Šajā grupā, skopā apraksta dēļ, spriedums var būt kļūdainais divos gadījumos, piem., I – *Nejūtos brīva. Ierobežo atbildība pār citiem* un N – *Pilnīga brīvība nav.*

Brīvības jomas apraksti liecina, ka par ka lielākā daļa tautskolas pedagogi - 21 (izņemot I, N) ir atklāti un brīvi pauž savas izjūtas tajā, t.i., realizē *uzticēšanās* principu. Viens pedagogs (N) vispār neko nesaka par savu brīvības izjūtu, tāpēc jāpieņem, ka *patības* principu *brīvības* jomā realizējuši 22 pedagogi. *Patības* principa realizēšana, pēc tautskolas pedagogu principu skaidrojumiem, nozīmē arī *kalpošanas* principa realizāciju. Skaitliski tikpat daudz pedagogi ir atklāti runājuši, t.i., ir bijuši patiesi savu izjūtu atklāšanā, tā realizēdami *patiesības* principu. *Brīvības* principu dzīvē realizē, jau minētie 18 pedagogi, kuri pilnībā vai arī kādā ierobežotā dzīves jomā, *brīvību* tomēr izjūt.

Kopsavelkot tautskolas vērtīborietējošās vides *brīvības* komponente ir klātesoša un ir pamats cerēt, ka tā tiks iespēju robežās realizēta tautskolas vidē. Apmēram trešdaļa pedagogu ir pārliecināti, ka brīvība ir viņu pašu nosacīta. Tāpēc ir sagaidāms pedagogu darbs pašiem ar sevi tās stiprināšanā. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *interesu* jomas potenciālais raksturojums;

Tikai trīs pedagogi atzīstas daudzpusīgas interesēs, piem., L – *mīlu daudzpusību kā iespēju vienmēr pilnveidoties*; S – *...man ir plašs interešu loks.. cenšos savu dzīvi dzīvot pēc iespējas krāsaināk un priecīgāk.* Tik pat daudz pedagogiem intereses ir nenoteiktas, jeb mainīgas, piem., F – *...par „būvētāju” – man padodas darīt visādas praktiskas lietas*; W - *...katru dienu intereses mainās. Tā kā es varu teikt, ka jā, es daru to, kas mani interesē.* Savas intereses neatklāj - par tām nerunā vai runā ļoti vispārīgi 5 pedagogi, piem., I – *...domāju, ka zinu par ko kļūšu*; J – *manas intereses ir dzīvot radošā, aktīvā, pozitīvā, veselīgā atmosfērā*; T – *vēl ir sapņi un vīzijas...* Tikai 6 pedagogiem interese sakrīt ar pedagoga profesiju, piem., B – *es apzinos*

savas intereses – skološana, matemātika, fizika; C – „...skolotāja misija”. tagad tā ir skaista; H – esmu priecīga, kur esmu...; 5 pedagogiem intereses orientētas uz sevis izzināšanu, pilnveidošanu, piem., D...būšu vienkārši labs cilvēks, harmonijā ar sevi; E- mani interesē cilvēka būtība, cilvēks visās dimensijās, cilvēks kā Dieva daļa; V - ...darīt to, kas mani dara brīvu; W – skaidra un tīra domāšana. Atzīmējama 9 pedagogu *interese* jomā atklātā sakritība ar *orientācijas* jomā pausto. Tas gan nenozīmē, ka nav sakritības arī vēl citiem, bet to nevar konstatēt nepilnīgās informācijas dēļ.

Interese jomas apraksti liecina, ka par ka ne visi tautskolas pedagogi brīvi atklāj apzinātās (*patības* princips) savas intereses, t.i., *uzticēšanās* un *patības* principus realizē 18 tautskolas pedagogi. Šo pedagogu teiktā konteksts ļauj pieņemt, ka teiktais ir bijis patiess un viņi realizējuši arī *patiesības* principu. Jāpieļauj, ka pārējiem atklātības trūkums skaidrojams ar to, ka stingri noteiktas intereses pedagogs vēl nav droši identificējis un tāpēc par nerunā. Sevis izzināšanas interese, jeb *patības* princips, pedagoģiskās intereses, radošo darbību intereses saistītas ar *kalpošanas* principu. No 5 pedagogu teiktā, kuri par interesēm izteicās vispārīgi, izriet, ka divi tās saista ar radošu darbību. Rezumējot var teikt, ka 20 pedagogu intereses saistītas ar *kalpošanas* principu.

Kopsavelkot, tautskolas vērtīborietējošās vides *interese* komponenti var raksturot kā *patības* principam atbilstošu. Viss ir procesā - liels potenciāls meklējams gan tajos pedagogos, kuri sevi apzināti pēta, gan tajos, kuri savas intereses nezina vai neatklāj.

- Vērtīborietējošās vides *radošuma* jomas potenciālais raksturojums;

Visi pedagogi, izņemot trīs, piem., N - *Speciāli radīt nevaru. Man nav iedvesma*; T – ...*man patīk viss jaunais un arī jaunas darba metodes*, atzīstami par radošām personībām. 8 pedagogi tikai apgalvo, ka tādi ir, neapstiprinot to ar konkrētas darbības aprakstu, piem., A - ...*man patīk izdomāt variantus kā labāk ieinteresēt skolniekus*; E – ...*es visu laiku kaut ko radu*; S – *Patīk izdomāt un radīt jomās, kurās mani saista un interesē*. 12 pedagogiem radošums atklājas konkrētas darbības aprakstā, piem., B - ...*jaunas pieejas uzdevumiem, jaunus tehniskos risinājumus*; D - ...*esmu izgatavojusi koka kurpes, gaismas ķermeņus no dažādiem materiāliem*; W - ...*es rakstu dzeju*.

No šiem 12 radošumu ar pedagoga darbu tieši saista 7 pedagogi, piem., K – *patik izdomāt pasākumu tēmas, darbību*; Q – *patik vis kaut ko izdomāt – vairāk mācību materiālus, veidot skulptūriņas, savienot dažādus materiālus*; U – *man patik pašai izdomāt darba paņēmienus svešvalodas pasniegšanai*.

Pieņemot, ka tie pedagogi, kuri savu radošumu nav aprakstījuši konkrētās izpausmēs nav bijuši atvērti, *uzticēšanās* un *patiesības* principus realizējuši 15 pedagogi. Radošums ir saistāms ar *kalpošanas* principu, kuru realizējuši 20 pedagogi. *Patības* principu realizējuši visi 23 pedagogi, jo bez pašizziņas nav iespējams aprakstīt kā katrs ko dara. *Tīrības* principu pedagogi aprakstījuši arī kā *saskaņu ar sevi*, kas šajā jomā izpaužas kā sevī rodama radošā potenciāla realizēšana.

Kopsavelkot var secināt, ka tautskolas vērtīborietējošās vides *radošuma* komponente ir izteikta. Ne visi pedagogi to saista ar skolas vidi, bet tā tomēr pastāv kā pedagogu raksturojoša komponente. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *darba spējas* jomas potenciālais raksturojums;

Pedagogi vērtēdami savas darba spējas atzīst, ka tās ir atkarīgas no tā vai darbs ir monotons vai radošs (7 pedagogi), piem., D – *...mani varētu ātrāk nogurdināt monotons darbs, bet tādām kas radošs, ar prieku*; I – *...ilgstoši un nenogurstoši varu darīt darbu, kas patīk un interesē – radīt kaut ko skaistu*; L – *Manus spēkus var paņemt tieši „neiztrūkstošie” ikdienas mājas darbi*. Trīs pedagogi uzsver ka viņu darba spējas ir atkarīgas no tā, kā tiek viņu darbs novērtēts, piem., B – *Darbs, kurā visu laiku nākas vilties..., saņemt nosodījumu, ir mokošs; ...savus spēkus zaudēju, ja idejas netiek pieņemtas*. Astoni pedagogi nezaudē darba sparū, ja tas sakrīt ar viņu pašu interesēm, piem., R – *...spēkus zaudēju, kad daru to, kas man nepatīk*; S – *...darbu, kurš mani saista un kuru jūtos motivēta veikt, varu darīt ilgi un pacietīgi*. Vairākiem pedagogiem svarīgi apzināties darba jēgu, piem., F – *...tikai jēgpilnu un svarīgu, nevis „steidzamu lietu kārtošana”*; H – *...ilgstoši varu darīt darbu, kuram redzu mērķi*; V – *...darbam jābūt ar pratu apsveramam, ar jēgu*. Diviem pedagogiem darba spējas atkarīgas no tā vai tas ir fizisks vai garīgs darbs, piem., A – *...fizisks darbs ātri nogurdina*; G – *...es varu ilgstoši darīt garīgu darbu*.

Trim pedagogiem darba spējas labi saglabājas strādājot komanda, piem., T – *Ātri spēkus zaudēju..., darot to viena pati, man patīk darbs kopienā*; R – *...spēlēties ar bērniem*. Viens pedagogs uzsver, ka visilgāk var darīt darbus vienpatnībā, kad ir iespēja *klusumā un mierā būt ar sevi* (J).

Pedagogi labi pārzina (*patības* princips) savas darba spējas un vaļsirdīgi (*uzticēšanās* princips), bez lišķības (*patiesības* princips) apraksta tās neatkarīgi no tā vai *darba spējas* saistās ar pedagoga darbu vai nē.

Kopsavelkot var secināt, ka tautskolas skolotāji apzinās savas *darba spējas*, pārzina arī to, kas tās iespaido. *Darba spējas* ir saskaņīgas ar pedagogu *patību* un atbilstoši tai, tās var būt augstas. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *izpratnes* jomas potenciālais raksturojums;

Izņemot četrus pedagogus visi pārējiem izpratne esot laba. Lielākā daļa pedagogu (13) arī skaidro savu izpratni, piem., B – *...manuprāt, šie pretstati ir grūti atšķirami un pastāv kopsaistībā un līdzsvarā. Tāpat notikumus var izskaidrot dažādi*; E – *Es visu laiku analizēju notikumus ap sevi, jo tas parāda man tālāko virzību. Man ir sava izpratne par labo un ļauno, kas nāk no iekšienes...*; G – *...es cenšos visu sajūst ar sirdi un mans viedoklis var būt subjektīvs*; W – *notikumus ap sevi es interpretēju pa savam, bet vien vaicāju padomus un jautājumus saviem līdzcilvēkiem*; Trīs pedagogi atzīstas, ka ne vienmēr viņiem ir saprotami notikumi, piem., D – *ne vienmēr labais ir labais, ļaunais ir ļaunais...*; I – *domāju, ka vēl tikai mācos atšķirt labo no sliktā, skaidro no neglītā. Tāpat arī notikumus ap sevi un sevi – daļu izprotu, par citiem cenšos saprast...*; Lakoniski, neapliecinot savu nesapratni ar kādu skaidrojumu, runā tikai trīs pedagogi, piem., N – *...ne vienmēr saprotu*; P – *...jo ilgāk dzīvoju, jo mazāk ko saprotu*.

Izpratnes skaidrojumi liecina, ka visi pedagogiem *izpratnes* joma ir bijusi un ir aktuāla. Vairums no viņiem patiesību meklē gan sevī, gan ārpus sevis – prasot padomu, lasot grāmatas, prātojot, piem., J – *ja citreiz neizprotu, tad meklēju atbalstu un palīdzību pie kāda viedāka cilvēka*; T – *cenšos analizēt notikumus ap sevi, kā arī cenšos vērot sevi no malas, lai varētu labāk sevi izprasts*; W – *Notikumus ap sevi es interpretēju pa savam, bet bieži vien vaicāju pado-*

mus un jautājumus saviem līdzcilvēkiem. Izpratnes jomas analīze apliecina, ka visi pedagogi te realizē *patiesības, patības* principus.

Kopsavelkot var secināt, ka gandrīz visi, izņemot divus (R, U), tautskolas skolotāji (21) apzinās savu izpratni – realizējas *patības* princips. Izklāsts liecina, ka pedagogi (21) brīvi un atklāti šo jomā runā gan par sevi, gan notiekošo vidē un izzinājuši patiesību, t.i., realizē *patiesības* un *uzticēšanās* principu. Vairāki pedagogi (9), realizēdami *tīrības* principu, aktīvi tiecas pēc labākas izpratnes, attīrot savas domas un ļaujoties uz *sirds skaidrību*. Četri pedagogi drosmīgi atzīst, ka viņi tikai vēl mācās (I, K, L, P, J), t.i., realizē principu *drosmie ieskatīties sev acīs*. Ar *mīlestības* principa realizēšanās tieši atklājas tikai viena pedagoga izklāstā: L – *skaistais vai neglītais – tas ir atkarīgs no spējas to pieņemt, izprast situāciju. Viss notiek istajā brīdī – tāpēc cenšos mīlēt sevi, lai labāk dzīvotu.*

Pedagogi šajā jomā apliecina sevi kā personības, kurām nav vienaldzīgas vērtības. Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *veselības* jomas potenciālais raksturojums;

Lielākā daļa pedagogi (12) atzīst, ka veselība ir laba, piem., G – *man ir laba veselība ar dažām tipiskām veselības problēmām; M – ...nesūdzos. Veselīgi ēdot un dzīvojot mierīgi, uzskatu, ka arī veselība būs; T – Jā, man ir laba veselība, savu ķermeni uzskatu, kā savas dvēseles mājokli un ja man piemetas kāda slimība, tad momentā mēģinu saprast, ko es ne tā nodomāju, vai pateicu...;* 10 pedagogi, ka veselība varētu būt labāka – ir problēmas. Tikai viens pedagogs neko nepasaka par savu veselību. Veselību labāku vēlas 10 pedagogi, piem., B – *es bieži saslimstu, taču nekad pārāk nopietni, tas ir zemās imūnsistēmas dēļ; O – izskatās, ka pēdējā laikā novilcinu savas veselības uzturēšanas rūpes; W - Tā pēdējā laikā ir strauji pasliktinājusies.* Vairums pedagogi saskata arī iemeslus savām veselības problēmām, piem., A – *jo imūnsistēma ir sabojāta sakarā ar narkozi un operāciju; G – ...to cēloņus es zinu, pārsvarā tas ir stress; S – ...tās rada ilgstošs darbs stresa apstākļos vai arī, ja daru kaut ko, vai atrodos kaut kur, kas ir pretrunā ar manu dziļāko būtību;*

Kopsavelkot var teikt, ka lielākā daļa pedagogi runā par savu veselību visai atklāti (*patiesības* un *uzticēšanās* principu realizē 20 pedagogi), piem., C – *veselība ir laba..., kad dzīvoju citā vidē – bez*

sava bērna tēva; F – ...*tad nebiju atklājusī savu muguru*; F – *man trūkst sevis mīlestības un sevis cieņas*; I – ...*slimoju ar nierēm*; K – ...*reizēm iesāpas sirsniņa*. Tikai viens pedagogs (D) vispār neizsakās. Pedagogu vairums, meklējot cēloņus savām veselības problēmām, prot ieskatīties savā fiziskajā augumā, izvērtēt savu dzīvi un ne reti vainu atrodot sevī, savā dzīvesveidā. Viņi izdara ne tikai secinājumus, bet cenšas arī novērst problēmu cēloņus, t.i., realizēdami *tiņības, patības, ko sēsi to pļausi un drosme ieskatīties sev acīs* principus.

Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *uzmanības* jomas potenciālais raksturojums;

9 pedagogi savu spēju būt uzmanīgiem novērtā kā labu, piem., E - Es uzreiz pamanu izmaiņas vidē un cilvēkos; L – es ievēroju izmaiņas, īpaši bērnos, jo uz to koncentrējos darbā; W – es bieži pamanu cilvēka garastāvokli – vai viņš ir skumjš, bet izliekas priecīgs.... 7 pedagogi novērojuši, ka viņu uzmanība ir atkarībā no kaut kādiem apstākļiem vai intereses, piem., E – uzmanība man ir noturīga, ja tas ko daru man sagādā prieku un gandarījumu; M – tā ir atkarīga no dzīves situācijas un tēmas; T – es spēju saglabāt uz rokdarbiem, jo man patīk galarezultāts.

Kopsavelkot var secināt, ka pedagogi, pateicoties tam, ka šajā jomā paši realizē *patības* un *patiesības* principus, pārzina savu uzmanību, prot to izvērtēt.

Visi pedagogi izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *aktivitātes* jomas potenciālais raksturojums;

Aktivitāte 10 pedagogiem ir atkarīga no nodarbes veida vai laika, saistot to ar mērķtiecīgu nodarbi, piem., B - *Aktīva un rosīga esmu tad, kad daru, kas tiešām patīk*; C – *esmu aktīva tikai tad, kad vēlos un redzu tam jēgu*; E - *...darbos esmu nenogurdināms, izklaidēs šobrīd vairs netiecos*; G – *ļoti atkarīgs no gadalaika, iepriekšējās dienas darbības*; L - *...patīk aktivitāte – sportoju*; H – *visvairāk rosos, kad man ir mērķis ko sasniegt...*; W – *svarīgākais ir iesākt kaut ko darīt, saņemt iedvesmu. Tad es esmu perfekcioniste – aktīva, rosīga un nenogurdināma*. 8 pedagogi vienkārši konstatē, ka ir aktīvi, piem.,

O – *Esmu skrejoša...*; V – *...esmu no tiem, kas nevar nosēdēt, neko nedarot.*

4 pedagogi atzīst, ka nespēj ilgstoši būt aktīvs, piem., S – *esmu aktīva, bet ik pa laikam vēlos relaksēties, pabūt ar sevi, pie dabas un klausīties dabas skaņās...*; T – *man vienmēr pēc aktīvas darbošanās ir vajadzīga atelpa vienatnē, vai kāda ūdens procedūra..*

Vairāki pedagogi (5), aprakstot savas aktivitātes, uzsver, ka uz izklaidi īpaši neraujas. Viens pedagogs atzīst, ka nav aktīvs.

Kopsavilkumā pēc *aktivitātes* jomas pašvērtējuma analīzes jāsecina, ka visi pedagogi, izņemot vienu, pārzina savas spējas šajā jomā (realizē *patības* principu), taču ne visi atklāti un brīvi tās izklāsta – *patiesības un uzticēšanās* principu šajā jomā realizē 15 pedagogi.

Visi pedagogi izņemot vienu, kurš aktivitāti uztver kā darba spējas, izprot šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *uzvedības* jomas potenciālais raksturojums;

Ka uzvedības problēmu nav (A, B, C, E, G, I, J, K, M, N) atzīst 10 pedagogi, cenšoties arī paskaidrot to, kāpēc nav, piem., A – *esmu pacietīga*; C – *Ir lielas atšķirības pasaules izpratnē un visā citā, bet, ja respektēju un pieņemu, tad ir harmonija...*;

Nenoliedzot uzvedības problēmu esamību, cenšas rīkoties pareizi 3 pedagogi, piem., R – *es vēroju savu uzvedību*; S – *cenšos ne vienam pāri nedarīt*; V – *nedrīkstu būt neiecietīga, otram aizvainojoša*;

To, ka problēmu ir apstiprina 7 pedagogi, skaidrodami, kādas tās ir (L, O, Q, W, F, H, P) (F – *dažreiz esmu pārāk tieša, bet cilvēki jau to zina un rēķinās. Esmu pieklājīga...*; H – *cenšos būt pieklājīga pret visiem, ar takta izjūtu. Varbūt mēdzu par daudz runāt un pārtraukt citus*; L – *reizēm piefiksēju, ka zūd kontrole kaut kādās situācijās*; O – *es uz saviem bērniem sabļāju, ja nav kārtības*; P – *uzvedos labi, ja mani nenokaitina*; Q – *esmu pārāk vaļīgs – jokojo varu kādu aizskart*; W – *ir sāpīgi nodarīt pāri citiem, bet nevar no tā dzīvē izvairīties, kaut gan bieži izlemju pa labu citiem. Bez kādiem paskaidrojumiem uzvedības problēmu esamību apstiprina 1 pedagogs (D), bet divi (T, U) nav gatavi to izvērtēt vispār.*

Kopsavilkumā, pēc *uzvedības* jomas pašvērtējuma analīzes, jāsecina, ka visi pedagogi, izņemot divus, pārzina savi šajā jomā (21

realizē *patības* principu), taču ne visi atklāti komentē savu uzvedību (daži apstiprina vai noliedz tikai ar *jā* un *nē*), t.i., *patiesības, uzticēšanās drosmi ieskatīties sev acīs* principu šajā jomā realizē 16 pedagogi.

Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *humora izjūtas* jomas potenciālais raksturojums;

Analizējot pedagogi pašizvērtējumu *humora* jomā, var secināt, ka humoru pozitīvi uztver gandrīz visi pedagogi – 18. Ne visai pozitīvi 5 (L, M, O, P, T), piem., L – *Mācos pieņemt izjokošanu ar humoru...*; M – *Īpaši nepiederu pie humoristiem, un arī anekdotes mani īpaši nesaista*; O – *pēdējā laikā ne vienmēr ielaižos, ka mani izjoko...*; P - *...ja ir labs garastāvoklis*;

No tiem pedagogiem, kuriem humors patīk, tos šķiro 5 (C, J, H, S, V), piem., C – *man patīk gudri joki, un tikai – smalki, skaisti, pārdomāti, dziļi...*; J – *ja joks nav ļauns, bet ar mīlestību un no sirds*; S - *...ja mani izjoko labvēlīgi, tad nedusmojos... melnais humors nav manā gaumē*.

Pašiem patīk jokot un citu jokus uztver pozitīvi 8 pedagogi (B, F, G, H, k, Q, S, W), piem., B – *...esmu jautrs cilvēks, tāpēc labvēlīgos apstākļos jokojos bieži*; H – *...uzskatu, ka smieklī ir atbrūņojoši un vieno dažādus cilvēkus*; S – *...varu būt arī ironiska un mazliet dzēlīga*; W - *...varu ar smaidu sejā pasmieties par savām kļūdām vai neveiksmēm*. Trīs pedagogi atzīst, ka paši joko maz, bet atzīst citu jokus (C, I, N), piem., N - *...pati to daru reti*; C – *mani iedvesmo skaisti joki*;

Par sevi pajokot patīk diviem pedagogiem, piem., A – *pati mēdzu par sevi pasmieties*; E – *man patīk par sevi pasmieties un „humora deva” man ir ikdiens*.

Kopsavilkumā, pēc *humora* jomas pašvērtējuma analīzes jāsecina, ka lielākā daļa pedagogi – 18 humoru uzņem pozitīvi. No pašanalīzes konteksta var secināt, ka arī tie, kuriem humors ne visai patīk, pilnībā to nenoraida. Visi pedagogi labi apzinās un atklāti spēj aprakstīt savas *humora izjūtas*. *Humora* jomas pašvērtējumā visi realizē *patības, uzticēšanās* principu. *Labestības* princips realizējas 18 pedagoga pašanalīzēs, kuru uztur *priecīgā prāta* nosacījums.

Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *stiprās puses* jomas potenciālais raksturojums;

Analizējot pedagogu pašvērtējuma jomas *stiprās puses* atklājas, ka visbiežāk tiek minēta neatlaidība – 8 reize, lejtūtība – 6, izturība – 6, pašpārliecība – 6, mīlestība – 4, veselība – 4, radošums – 4, darba mīlestība – 3, cieņa – 2, mērķtiecīga – 2, pacietība – 2. Pa vienai reizei minēti sekojoši stiprās jomas aspekti: apņēmīgums; atbildība; atsaucība; atvērtība; dabas izjūta; draudzīgums; drosme; dziļa interese par darbības jomu; elastība; godīgums; iekšēja sakārtotība; jūtīgums; labas zināšanas; noteiktība; pienākuma apziņa; precizitāte; sapratne; situācijas izjūta; spēja iedziļināties; taisnīguma izjūta; takta izjūta; tieksme izzināt sevi, savu būtību; tieksme pārvērst sapņus īstenībā; tieksme sevi pilnveidot; tiekšanās pēc harmonijas, laimes; uzticība. Piem., B – *Es esmu radoša, atradusi savu vietu dzīvē, cenšos dzīvot viegli dot citiem*; C – *tiekšanās pēc harmonijas, laimes, nepadošanās, tiekšanās pēc sirds izglītības*; H – *esmu mērķtiecīga, strukturēta un pārliecināta par to, ko daru*; L – *izturība, pārliecība, neatlaidība, lejtūtība, darba mīlestības, elastība, situācijas uztvere sajūtās*; J – *darba mīlestība, jūtīgums – tā ir Dieva dāvana...*; S – *pietiekami labas spējas vadīt nelielas komandas, atbildības sajūta, plašs redzes loks, spēja uzklaut otru, dabas izjūta*; V – *noteiktība, precizitāte un pārliecība par to, ko zinu – par savām spējām*. Tikai viens pedagogs (V) atklāj savu kautrīgumu un neko nestāsta par savām *stiprām* pusēm.

Kopsavilkumā, pēc *stiprās puses* jomas pašvērtējuma analīzes jāsecina, visi pedagogi, izņemot vienu, apzinās savas *stiprās puses*, t.i. realizē *patības* principu (22). Vairums pedagogi tās apraksta, minēdami vairākas pozitīvas īpašības un ir pamats domāt, ka pedagogi (22) ir bijuši *patiesi*, brīvi par tām stāstot, t.i., realizējuši patiesības un uzticēšanās principu. Tieši ar *kalpošanas* principu šīs jomas pašvērtējums saistāms 11 pedagogiem, ar mīlestības principu – 8 pedagogiem, ar labestības – 9, ar sadarbības principu – 5, ar tīrības principu – 6.

Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *vājās puses* jomas potenciālais raksturojums;

Analizējot pedagogu pašvērtējuma jomas *vājās puses* atklājas, ka visbiežāk tiek minēta emocionāli nesavaldīga – 7, gribas trūkums problēmu risināšanai – 3, neiecietība – 3, neizlēmīgums – 2, nemācēšana aizstāvēt sevi – 2, nepacietība – 2, sikumainība – 2, slinkums – 2, nespēja vienmēr izvērtēt savas spējas 2. Pa vienai reizei minēti sekojoši *vājās* jomas aspekti: atbildības trūkums; cenšanās attaisnot sevi; darbu šķirošana; disciplīnas trūkums; garastāvokļa mainīgums; izklaidība; nespēja vienmēr būt atklāta; neizturība; nesakārtotība; nespēja ilgstoši koncentrēties darbam; nespēja pielāgoties; neticība savam spēkam; neticība savām spējām; patmīlīgums; piekāpīgums; sava viedokļa uzspiešana; slikta atmiņa; slikti atceras skaitļus; spītība – pastāvēšana uz savu taisnību; kašķīgums. Piem., B - *esmu diezgan neuzņēmīga, parasti cenšos mīkstināt savu vainu...*, Pārāk ātri emocionāli uzkarstu, ja kas nepatīk...; H – *kad esmu nogurusi, esmu neiecietīga, bez iemesla strīdos. Mans trūkums ir nemācēšana pateikt „nē”, kad vajag*; I – *mēģinu atlikt un izvairīties no problēmu risināšanas, citus pārtraucu, pierādot „savu” taisnību*; J - *...bieži man ir spēku izsīkums, jo nemāku atpūsties un nedarīt neko*; S – *asi varu reaģēt, ja notiek, manuprāt , netaisnība...*; V - *...citreiz apņemos darīt to, ko īsti negribas, taču izdaru, lai pierādītu sev un citiem, ka varu...*; T – *bieži pietrūkst gribasspēka paveikt darbu līdz galam*; W – *Slinkums, bieža garastāvokļa maiņa, šaubīgums par savām spējām, neticība saviem spēkiem*.

Kopsaviļķumā, pēc *vājās puses* jomas pašvērtējuma analīzes jāsecina, visi pedagogi, izņemot divus, apzinās savas *stiprās puses*, t.i. realizē *patības* principu (21). Viens (M) pašvērtējums šajā ziņā atklāj neuzticēšanos: *parasti savas vājās puses nevienam neatklāju*. Vairums pedagogi (21) savas *vājās puses* apraksta, minēdami vairākas, viņuprāt, negatīvas īpašības, t.i., ir realizējuši *drosmi ieskaļties sev acīs, patiesības* un *uzticēšanās* principus.

Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides *īpaši novērojumi* jomas potenciālais raksturojums;

Īpašu novērojumu jomā tika lūgts iekļaut to, kas neatklājās pašvērtējuma citās jomās, bet kas būtu jāpasaka. Ko piebilst jau teiktajam vēl atrod 12 pedagogi. 3 pedagogi (A, J, H) atklāj savu tieksmi izzināt pasauli, pilnveidoties, piem., H – *...es mācos. Gribu vēl tik*

daudz izdarīt! 8 pedagogi (B, D, F, I, V, S, T, V) uzsver tagadnes situāciju, piem., B – *...ir svarīgi saprast, ka tā nav absolūta patiesība, bet gan šā brīža, šā momenta uzskati*; D – *man patīk dzīve un dzīvot, patīk viss, arī lietus, dubļi, arī neveiksmes, jo viss ir skaists, un viss, kas ar mani notiek, mani veido savādāku...;* F - *...esmu laimīga būt šeit!* T - *Cenšos būt un dzīvot pēc iespējas atbilstoši savai patiesai būtībai. Tik vēl daudz darāmā, sajūtamā, lai tā dzīvotu – Gaismā un Mīlestībā;* V – *man patīk dzīvot un ar prieku sagaidu katru dienu un katras dienas pārsteigumus, esmu ciešā kontaktā ar Smalko pasauli un Dievu un Visumu...;* Viens pedagogam svarīgi atklāt to, ka nespēj ilgstoši atrast saskaņu ģimenē, cits jūt, ka neprot mīlēt dzīvi un vēlas to iemācīties un vēl cits konstatē, ka ir pārāk paštaisns.

Kopsavilkumā, pēc *īpaši vērojumi* jomas pašvērtējuma analīzes jāsecina, ka 11 pedagogiem nav nekas piebilstams pie jau aprakstītā. Viens (M) nevēlas neko piebilst, ne tāpēc, ka viss būtu pateikts, bet tāpēc, ka vēlas dažas lietas paturēt sevī. Patiesu interesi pašizvērtēšanā apliecina tas, ka, neskatoties jau uz daudzu pašvērtējuma jomu aprakstu, 11 pedagogi vēlas tomēr tās vēl papildināt. Šie pedagogi apliecina īpašu uzticēšanos, t.i., apstiprinot *patiesības* un *uzticības* principus. Izvērtējot jomas *īpaši vērojumi* pašvērtējumos *patības* principu, var teikt, ka to realizē visi pedagogi (23), jo nav pamata apgalvojumam, ka tie, kas neko vairāk nepiebilda, nav sevi apzinājušies.

Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

- Vērtīborietējošās vides „*Laimes mātes*” jomas potenciālais raksturojums;

22 pedagogi izsaka īpašus vēlējumus. Viens no pedagogiem neizsaka nevienu vēlējumu, jo grib atstāt tos savā ziņā. Visus vēlējumus var iedalīt trīs grupās: orientētus uz sevi (16), piem., A – *veselību, vairāk brīva laika, spēju veikt visus maksājumus. Skaisti dziedāt*; C – *spēju pastāvēt par sevi; izpildīt visu, ko vēlos; bezgalīgi mīlēt*; H – *spēju nebaidīties pieņemt pareizus lēmumus*; M – *mīlestību, uzticību un finansiālu neatkarību, uz ģimeni (7), piem., F – būt kuplai ģimenei; G – stipru ģimeni; H – drosmi palaist pasaulē savus bērnus; un uz sabiedrību (5) kopumā, piem., G – stipru tautu; S – lai nedara pāri viens otram; J – visām pasaules sievietēm būt sievišķīgām, maigām, mīlošām, uzticamām, atbalstošām un dzirdošām; V – lai katrs pildītu*

dzīvē savu patieso uzdevumu... Vēlējumi, kuri ir attiecināti uz sevi, parasti ir saistīti arī ar citiem, piem., G – pilnvērtīga, radoša dzīve; E – labvēļus un skolotājus, kas varētu man palīdzēt realizēt sevi un savas idejas; J – iespēju regulāri mācīties, pilnveidot sevi un savas zināšanas, mācēt savas prasmes nodot arī citiem.

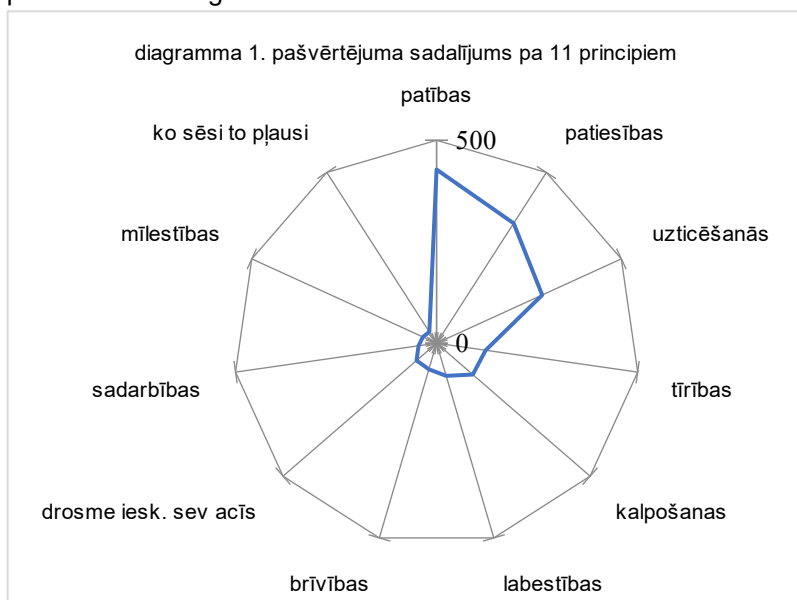
Viens pedagogs (S) vienā teikumā izteicis vēlējumus visām trim grupām vienlaicīgi, ietverdams arī vidi – *Gaismu un Mīlestību, Veselību sev, saviem mīļajiem, visiem uz Zemes un Zemei.*

Šīs joma pašvērtējumā ir noslēdzošā un ar to bija iecerēts noskaidrot pedagogu dziļākās vēlmes. No pašvērtējumiem šajā jomā, var redzēt, ka tie ir vairāk orientēti uz nākotni un, lai arī visvairāk vēlējumu ir orientēti uz sevi, tie nav savtīgu mērķu sasniegšanai, bet orientēti caur ģimeni uz sabiedrību. Laimes mātes jomā 22 pedagogu pašvērtējums ir saistāms ar *tīrības, uzticēšanās, patiesības, kalpošanas, mīlestības, labestības un patības* principiem.

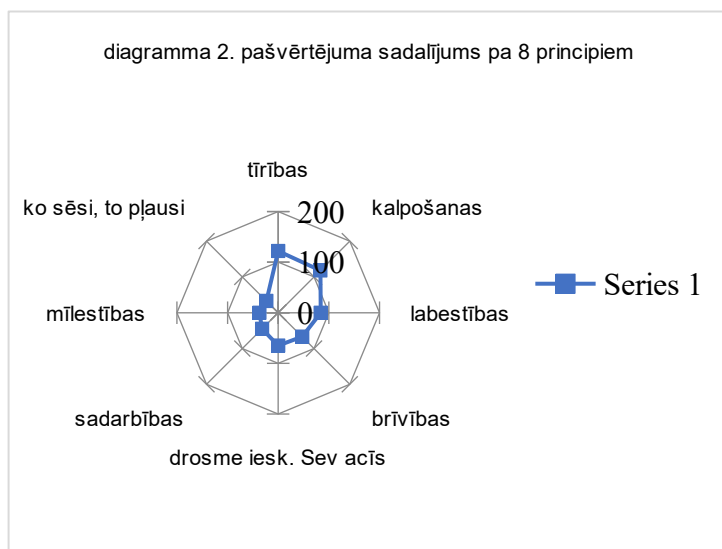
Visi pedagogi ir izpratuši šīs jomas saturu.

Kopsavilkums

Pedagogu pašvērtējuma pa vērtīborietējošās vides principiem atainots diagrammā



No diagrammas 1. redzam, ka visi pedagogu izvirzītie principi atklājas pašvērtējumā. Pašvērtējuma veidlapā tika iekļautas jomas, kuras apriori bija orientētas uz personību un galvenokārt skāra jautājumus, kuri bija saistīti ar savu psiholoģisko un fizioloģisko īpašību, dotību konstatēšanu, tāpēc uzskatāmības dēļ izslēgsim no diagrammas patības, patiesības un uzticēšanās principus. To varam darīt tāpēc, ka, piemēram, patības princips, kurš sevī ietver pašizziņu, ieguvīs visvairāk punktu tāpēc, ka *patības* princips ir nepieciešams pats par sevi, lai pedagogi varētu sevi pašizvērtēt. Savukārt *patiesības* princips apliecina pedagogu pašizvērtēšanā izklāstītā patiesumu. Līdzīgi vērtējams *uzticēšanās* princips – tā biežums norāda uz to, ka pedagogi uzticas pētījuma organizētājiem, atklājot lietas, par kurām, ne vienmēr mēdz dalīties. Jāpasvītro, ka šo principu konstatēšanai nav formāls raksturs, jo apliecina, ka pedagogi spēj savus izvirzītos principus paši arī realizēt.



Diagrammā 2. redzams, ka tīrības princips dominē. To varētu skaidrot ar to, ka pedagogiem svarīga ir domu skaidrība tīrība, lai sevi vairāk vai mazāk objektīvi noraksturotu. Šis princips ietver, piemēram, tādas atziņas, kā *tīras, skaidras šķīstas, baltas domas*; - ne-

pieciešamību *būt patiesam*; - *iekšēju sakārtotību un drosmes nosacījumu*; - *sirds skaidrību* un tamlīdzīgi.

Nākošais princips, pēc biežuma ar kādu tas atklās pašvērtējumos, ir *kalpošanas* princips. Kā jau minēts augstāk, *kalpošana* ir pašapliecināšanās, kas, piemēram, nozīmē *realizēt mīlestību*; - *izsaka cilvēka patieso būtību*; - saistīta ar *nesavtīgu došanu* un tamlīdzīgi.

Brīvības principa klātesamības pašvērtējumos ir likumsakarīga, jo pedagogu brīvības principa aprakstos rodam, ka brīvība *meklējama sevī caur domu tīrību un skaidrību, tīriem darbiem*; - *tā nozīmē nezaudēt iekšējo es, būt saskaņā ar savu sirdsbalsi*; - brīvība nozīme *nedarīt citiem to, ko pats negribi, lai citi darītu tev un tamlīdzīgi*.

Princips *drosmē ieskatīties sev acīs* ir aprakstīts kā savu darbu izvērtēšanas princips, tātad saistīts ar *patības* principu, ar sirdsapziņu, godīgumu, savu darbu un domu tīrību –saistīts arī ar *tīrības* principu. Specifiskais, kāpēc pedagogi šo principu ir izvirzījuši, acīmredzams, ir tas, ka te ir prasība pēc spējas izvērtēt ko negodīgu domās, runās, darbos. Iespējams, ka pedagogi ir sadūrušies ar negodīgiem cilvēkiem, varbūt arī kolēģiem un tāpēc princips *drosmē ieskatīties sev acīs* citu principu vidū ir relatīvi bieži atklājies.

Sadarbības princips, līdzīgi arī *mīlestības* un *ko sēsi, to plausi* principi pozicionējas kā attiecību princips. Ar to varētu izskaidrot to, kāpēc pašvērtējumā tie rodami vis retāk. Bez tam, kā jau augstāk secināts, to skaidrojamos rodamas līdzības ar *labestības*, *kalpošanas*, *tīrības* principiem.

Kopsavelkot var secināt, ka pedagogi labi pazīst sevi – tikai dažos gadījumos, dažas izvērtējamās jomās nav atbildes. Arī šos gadījumos var būt situācijas, kad pedagogs sevi pazīstot, kaut kādu iemeslu dēļ sevi neatklāj (*uzticēšanās* principa realizēšanās konstatēta retāk nekā *patības* principam sk. diagrammu ...). Visi pašu pedagogu izvirzītie principi tautskolas vērtībizglītojošās vides veidošanai, rodami pedagogu pašvērtējumos. Tas nozīmē, ka tautskolas pedagogi kopumā ir gatavi realizēt vidi, kas būtu atbilstīga vispārcilvēciskajām vērtībām. Jāatzīmē, ka no pašanalīzes tekstiem izriet, ka vairums pedagogi ir nopietni domājuši par vispārcilvēciskām vērtībām, atklājot domu dziļumu un plašumu īpaši tautskolas principu veidošanas interaktīvajos semināros. Tie, ka jau analizēts katra principa aprakstā, ir līdzīgi filosofijas, pedagogijas, psiholoģijas dižgaru atzinumiem. Viens no uzdevumiem, uzsākot šo pētījumu, bija konstatēt vai pedagogi ir

gatavi organizēt skolnieku pašanalīzi, izmantojot tās pašas veidlapas, pēc kurām viņi veica savu pašvērtējumu. Tikai dažos gadījumos atklājās, ka pedagogi sajaukuši jēdzienus, t.i., visi pedagogi ir izpratuši visu 20 jomu saturus un mācēs paskaidrot bērniem, kas katrā jomā būtu jāizvērtē.

Ceturtais pētījuma uzdevums, bija ļaut skolotājiem caur sevis pašizvērtēšanu netieši apjaust savas patības atbilstību pedagoga profesijai. Lai to konstatētu, pedagogi par šo tēmu netika īpaši iztaujāti. No pašvērtējumiem tiešā veidā tas atklājās tikai dažos gadījumos – *darba mīlestības* jomā, *orientācijas* jomā un *kalpošanas* jomā. Taču izvērtējot pedagogu izvirzīto principu atbilstību skolotāju profesionālās kompetences komponentēm, jāsecina, ka, ja arī kāds no pedagogiem sevi neuzskata par Hermaņa Heses „aicināto skolotāju” (Hese, 1976), t.i., ar iedzimtu talantu būt par skolotāju (Andersone, 2009), tad pēc vairākām pazīmēm var teikt, ka viņi var būt sekmīgi tautskolas vērtīborietējošās vides veidotāji. To apstiprina skolotāju profesionālo kompetenču pētījumi (Čehlovs & Čehlova, 2010). Abi zinātnieki konstatē, ka skolotāja personisko ietekmi uz skolnieku nosaka nevis viņa zināšanu un prasmju apjoms, bet skolotāja pārliecība par labestības (*labestības* princips), taisnīguma un skaistuma (*tīrības* princips) nozīmi, viņa aizrautība, pārliecība par katras personības vērtību, nozīmīgumu (*patības* princips), kas faktiski ir tas, kas palīdz skolēnam apjēgt dzīvi (*sadarbības, patības, kalpošanas* principi), izsvērt tikumības nozīmi (*tīrības* princips) (58.lpp.). Par citu nozīmīgu kompetences komponenti skolu humanizācijas procesā tiek atzīta skolotāja emocionālā kultūra, viņa spēja novērtēt saprast un pieņemt skolēna pārdzīvojumus (*labestības, mīlestības* principi) un adekvāti paust savējos (*uzticēšanās, patiesības* principi). Par līdzvērtīgu šai komponentei tiek atzīta skolotāja priekšstats pašam par sevi (*patības* princips).

Tautskolas skolotāju būtiskas profesionālās kompetences iezīmju aprakstus konstatējamas arī Rudītes Andersones (Andersone, 2009) darbā. Viņa starp vairākām nosauc arī tādas jomas, kā taisnīgumu, objektivitāti, zinātkāri (*patiesības* princips), atvērtību (*labestības, uzticības* principi), saskarsmes spējas, spēju ieklausīties, atsaucību, sapratni, (*sadarbības, kalpošanas* principi), cilvēcīgumu, mīlestību (*mīlestības* princips), humora izjutu (*labestības* princips) u.c.

- Aleksandrs, A. (2009. gada 01. 01). *Kristietības būtība*.
- Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). Pasaules uzskata implikācija izglītībā.
- Celms, V. (2008). *Latvju raksts un zīmes (Baltu pasaules modelis, uzbūve, tēli, simbolika)*.
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: building rigour though a.
- CSP (2011) Valstī reģistrēto reliģisko draudžu skaits sadalījumā pa konfesijām gada beigās.
- Enthoven, M., & de Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice.
- Feierbahs, L. (1991). *Kristietības būtība. Nākotnes filozofijas pamati*.
- Fihte J. G. 1991. *Cilvēka būtība. Par cilvēka lielumu*.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity.
- Kuurme T., Carlsson A. 2010. The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation.
- NVA. (2005). *Absolventu - bezdarbnieku aptauja*.
- Orska R. 2006. *Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību*.
- Paspārne, G. (2007. gada 07). *Pētījuma par 8. un 11.klašu skolēnu profesionālajiem*.
- Pithouse K., Mitchell C., Weber S. 2009. Self-study in teaching and teacher development: a call to action.
- Plūme, I. (2011. gada 22. 09). *Kristietības būtība*.
- Raudive, K. (1940). *Dzīves kultūrai*.
- Rode O., Krastiņa E. 2011. The problems of values education in primary school of Latvia.
- Salite, I., Gedžūne, G., & I., G. (2009). EDUCATIONAL ACTION RESEARCH FOR SUSTAINABILITY.
- Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*.
- Гердер, Г. И. (1977). *Идеи философии истории человечества*.
- Маслоу Ф. 1997. *Психология бытия*.
- Рубинштейн С.Л. (2012) *Человек и мир*.
- Сай, Б. (2004). *Путь к самореализации и освобождению в наш век*.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*.
- Хан Х. .И. (1998). *Учение суфиев*.

Vai iespējams šodien skolā mācīt tikumību?

Referāts par šo tēmu tika nolasīts starptautiskās sabiedriskās kustības "PAR TIKUMĪBU!" II kongresā 2015.06.06. Kongress notika koncertzālē „Rīga”. Kongresa darbā piedalījās pārstāvji no 15 pasaules valstīm: ASV, Baltkrievijas, Bulgārijas, Čehijas, Īrijas, Kanādas, Krievijas, Latvijas, Lietuvas, Lielbritānijas, Meksikas, Monako, Turcijas, Ukrainas un Vācijas.

Atrodams arī: <https://tikumiba.net/o-rode-vai-ir-iespejama-tikumiska-audzinasana-skola/>

Uzruna.

Paraugieties uz saviem bērniem! Daudziem no viņiem sejas atgādina gudro sejas. Ielūkojieties viņiem acīs. Tikko piedzimis bērniņš atnāk no mūsu pasaules, viņš atceras mūsu pasauli, bet ko viņš ierauga savā apkārtnē? Viņš redz kņadu un burzmu, viņš redz haosu, daudz trokšņu, bet viņš neredz to, ka jūs vēlaties viņā pieņemt Dievu, ka jūs vēlaties uzzināt to noslēpumu, ko viņš ir atnācis atklāt pasaulei.

Vārds „Tautskolas 99 Balti Zirgi” vadītājam Ojāram Rodem, Latvija.

Labdien! Šīs dienas vadītāja uzsvēra manu vārdu uzvārdu kā kādu prezidentu. Es ceru, ka ar savu uzstāšanos es piepildīšu jūsu vēlmes un attaisnošu to uzticību, ko man izrādīja šī ļoti nopietnā un vajadzīgā pasākuma organizētāji.

Pirms es sāku savu uzstāšanos, es gribētu visus aicināt aizbraukt uz tikko minēto dārzu („Sevis izzināšanas un harmonizēšanas parks”). Es tikko ar saviem skolas bērniem tur biju un bērni bija ļoti atsaucīgi un priecīgi, un viņi ļoti dabīgi iekļāvās tajā filozofiskajā gultnē, kas ir iedibināta šajā parkā. Es prezentēju tautskolu, nelielu skoliņu, nelielā pagastā, esmu matemātikas skolotājs. Ir vajadzīgs darbs visos līmeņos, un šajā pasākumā es redzu to, nosacīti var teikt, augstāko līmeni, jo mēs Latvija, latvieši, mūsu ģimenes, mūsu skola, es pats, dzīvojam pasaulē, un mēs neesam izrauti no pasaules, līdz ar to mums ir kopīgi jādoma par problēmām, jo šīs problēmas, tikumiskās problēmas ir visas pasaules problēmas. Ne velti šī apvienība apvieno vairākas valstis, lai kopīgi risinātu šīs tikumības lietas. Ir nākamais līmenis – valstiskais līmenis, kur valstī, valsts parlamenta, valdības līmenī, Izglītības Ministrijas līmenī domā un kaut ko dara lietas labā. Un ir pamatlīmenis – no kā viss rodas. Tās ir skolas, skolotāji, kuri realizē šo tikumisko izglītību. Mans referāta nosaukums dažiem var radīt neizpratni: „Vai ir iespējama tikumiskā audzināšana skolā?” Šo jautājumu man liek uzdot gan paša pieredze skolā, sastopoties ar dažādām situācijām, bērniem, gan arī kas cits. Gatavojot šo referātu, es ieskatījos internetā, kas pasaulē tiek darīts tikumības jomā. Vai kāda izskatās pasaule? Es biju šausmās, un man pirmajā brīdī likās, ka vilciens ir aizgājis un mums vairāk par tikumību nav jēgas runāt. Pasaule iet uz postu, šorīt pat, Rumānijas premjers „saķēpājies”. Un tā mēs redzam, ka daudzas personas, kas vada valstis, kas organizē cilvēkus

kaut kam labam, t.sk. arī garīgos vadītājus, priesterus, kuri, kā izrādās, nepieņem ētisku dzīvesveidu. Un mēģina to mācīt tautai. Līdzīgi ir skolās, tas būtu utopiski domāt, ka visi skolotāji ir tik tikumiski un viss ir kārtībā. Ja tas tā būtu, tad būtu cita situācija. Bet, ir vēl otra puse – tā ir atrodama arī internetā, kur redzam, ka ir ļoti daudz kustību, kas pamatojas uz vispārcilvēciskajām vērtībām. Latvijā jo īpaši, ja jūs pavērosiet internetā, jūs redzēsiet, ka Latvijā ir dziedoši cilvēki, daudzi dejo, daudzi cenšas iepazīt pasauli caur dabu un dabas spēkiem. Otrs cerīgais moments ir bērni, kurus es sastopu skolā. Kad viņi atnāk uz skolu, viņi ir cerību, entuziasma pilni. Viņi grib šajā pasaulē izdarīt daudz laba, cīnīties pret ļauno un netaisno. Bieži vien skolā redzam, pirmajās klasēs, bērni veidojot dažādas rotaļas vai spēles, allaž tajā iekļauj cīņu pret ļauno. Esmu novērojis, ka aptaujājot bērnus, uzzinot kāds ir viņu dzīves sapnis, par ko viņi vēlētos kļūt, nav neviena bērna, kas nedomātu rūpēties par dabu. Viņu izpratnē tā ir jēga, kādēļ cilvēkam būtu jādzīvo. Man ir konkrēti piemēri, ka tad, kad viņi izaug lielāki, tad izrādās, ka šī vispārīgā vēlme palīdzēt ir pārtapusi konkrētā veidā. Iepazīstot sabiedrību un tās vajadzības, šī vēlme konkretizējās un parādās noteiktās aprisēs. Tā kā esmu skolotājs, es cenšos realizēt, kaut gan ne vienmēr tas izdodas, savus sapņus un ideālus. Es cenšos realizēt izglītības procesus tā, kā, manuprāt, tas būtu vislabāk. Esmu lasījis, pētījis, domājis, kāpēc man neizdodas realizēt, manā pārliecībā, ļoti labas idejas. Šis priekšlasījums būs pārdomu veidā. Pārdomas ir orientētas tādā gaitā, kādā tika dibināta mūsu tautskola. Ar ko mēs sākam, un pie kā mēs nonācām.

Manuprāt, mēs nevaram dižus panākumus skolā gūt, ja izveidosim konkrētus mācību priekšmetus, piemēram, mācīsim tikumību. Kaut kādā stundā, kā tagad ir ētikas stundas, jo cilvēks ir jātver veselumā un nevar mācīt vienā reizē kaut ko vienu, tad pārlēkt uz kaut ko citu. Vide katrā reizē ir cita. Tikumiskajai audzināšanai skolā ir jānotiek, vērstoties pie bērna veseluma. Pie visām viņa izpausmes pusēm.

Ļoti svarīgi ir sākt ar dzīves jēgas apzināšanos kā tādu. Vispirms, protams, ir vispārīgā dzīves jēga. Kāda ir cilvēka dzīves jēga šeit uz Zemes? Varbūt tā nemaz nav tikumība? Varbūt kaut kas cits? Kāpēc tāds jautājums „Kas cits?”. Man pirms 40 gadiem bija iespēja sarunāties ar „dižu” narkomānu, kurš bija pārliecināts, ka pasaule nonāks līdz tādai situācijai, ka cilvēki dzīves jēgu saskatīs narkotisko vielu kaifā. Pavērojot pasauli, kaut kas jau līdzīgs notiek. Arī Latvijā,

pavisam nesen, Saeimā tika iesniegts priekšlikums legalizēt vieglās narkotikas. Pamazām, caur cilvēktiesību saukļiem, mēs tiekam pieradināti pie, no dzīves jēgas principā,- netikumības.

Saistībā ar dzīves jēgas apsvērumiem, kādi varētu būt izglītības uzdevumi? Kā mēs tos varam realizēt? Vēl es pieskaršos dažiem momentiem, kas ir absolūti svarīgi, bet kurus neņem vērā mūsu valsts izglītības sistēma. Mūsu izglītības koncepcija netiek veidota uz pasaules un Latvijas dižāko prātu ieteikumiem.

Es neiedziļināšos katrā no šiem filosofiem, bet daļa no tiem, noteikti jums ir pazīstama. Te ir gan kristiešu pārstāvji, gan materiālisti, piem. Rubinšteins, gan Austrumu filosofijas pārstāvji, kā Sai Baba un praktiski zinātnieki – piem., Maslovs. Mūsu laikmeta cilvēks. Viņi vairāk vai mazāk ir vienisprātis, tikai pateikts dažādos vārdos. Vai augstākais esības līmenis, vai tuvošanās kaut kam dievišķam, vai attīstīt dievišķās īpašības cilvēkā u.tml. Lūk, tāda ir dzīves jēga šo pasaules domātāju skatījumā.

Es ļoti lepojos ar Latvijas dižākajiem prātiem. Daži no tiem, piem., Konstantīns Raudive, jau sen izteica idejas, kuras vēlāk izteica Maslovs 50.-60. gados. Raudive par tām runāja jau 40-ajos gados. Vairāk kā 10 gadus iepriekš. Viņa galvenā tēze „dzīves jēga ir vienotībā, vienoties ar visu, kas ir”. Es nereti lietošu izteicienu „viss, kas ir”-tas ir no psihologa-filosofa Gepsera paņemts izteiciens, apzīmējot visu, ko cilvēka prāts gan spēj, gan nespēj aptvert. Visaptveramais un neaptveramais. Izejot no sapratnes par cilvēka dzīves jēgu, mēs varam sākt domāt par to, kādiem būtu jābūt izglītības uzdevumiem. Te es esmu parādījis Latvijas cilvēku domas par šiem jautājumiem, bet ļoti līdzīgas domas mēs varam rast citur pasaulē.

Iepazīstoties ar šīm idejām, jūs neredzēsiet, ka izglītības uzdevumos svarīgākais būtu, piemēram, apgūt matemātikā binoma kvadrātu vai trigonometriskās funkcijas. Ka it kā tās varētu darīt cilvēku laimīgu. Šeit ir runa par ko citu. Izglītībai jābūt tādai, kur orientē cilvēku uz augstākajām vērtībām. Mūsu valstī ir pārliecība, ka izglītībai ir jādod zināšanas. Tagad vēl nāk klāt tāda astīte – nu varbūt ne tik daudz zināšanas, kā spēja izmantot šīs zināšanas, vai sameklēt informāciju informācijas telpā. Tad man ir pretjautājums: „Draugi mīļie, vai tie, kas rīkoja terora aktus, vai tie, kas ielidoja Amerikā dvīņu torņos, vai tie bija mazizglītoti ļaudis? Viņiem bija ļoti laba izglītība!”. Tātad izglī-

tība nepavisam nav rādītājs. Iepriekšējā referente runāja par gudrību. Tā nav gudrība. Tās ir zināšanas.

Es pieskaršos idejai, kāpēc tas tā ir. Daži, manuprāt, ļoti svarīgi momenti, kuri jāņem vērā, organizējot jaunu izglītības modeli vai definējot jaunu izglītības koncepciju (skat. Latvijas cilvēku domas par izglītības uzdevumiem).

Šai jaunajai izglītības koncepcijai būtu jābūt balstītai uz ideju par visu veselumu. Viss, kas ir, ir, viens vesels. Lielajā veselumā ietilpst mazāki veselumi. Palūkojieties Visumā, tur ir galaktikas, tur ir planētas, tur ir zvaigznes, saules. Tādus veselumus mēs varam uzskaitīt, kas ir ļoti svarīgi un būtiski. Kā Sai Baba bija teicis „ir svarīgi saglabāt līdzsvaru starp formu un saturu”. Tiklīdz izjauc šo formu, neatbilstību saturam, un otrādi – tā rodas haoss. T.n., ka mums jātur augstā, svētā godā tādi veselumi kā individualitāte, personība. Skolai ir jāpalīdz mani uzturēt kā personību, nevis mani izjaukt. Kā patību, kā cilvēku ar savu iekšējo spēku, ar saviem dzīves uzdevumiem. Jātur cieņā un godbijībā. Nākamais veselums ir ģimene, kas līdzīgā veidā kā veselums, visiem līdzekļiem ir jācenšas saturēt kopā, nevis saurstīt gabalos. Rodas haoss. Tas pats ir runājot par tautu un citiem veselumiem. Arī par skolu var runāt kā par veselumu.

Slaidā uzskaitītās lietas, kuras uzskatu par nepieciešamām, izriet no visa iepriekšminētā. Piem., visa, kas ir, diskrētība. Tad, kad mēs ielūkojamies mikropasaulē, mēs redzam ārkārtīgi precīzus enerģētiskos stāvokļus, un pateicoties šai precizitātei, zinātnieki ir atklājuši dažādus paņēmienus, kā izmantot šo precizitāti, kas ir mikropasaulē. Tāpat arī makropasaulē – planētas, galaktikas, viss pārvietojas pa precīzi noteiktām orbītām un nevar būt savādāk. Ja mikropasaulē jūs paņemsiet vienu no kodolsastāvdaļām laukā, tad visa sistēma izmainīsies. Tas vairs nav tas elements, tas ir kas cits, ar citām īpašībām. Tātad nedrīkstam jaukt ārā. Dabas zinātnieki to sen ir konstatējuši, taču sabiedriskās zinātnes, kas attiecās uz cilvēku, nezina kādēļ to neņem vērā.

Diskrētums parādās apziņas diskrētumā. Pasaulē ir zinātnieki, kas konstatējuši apziņas diskrētumu. Respektīvi, apziņa arī ir diskrēta. To var stādīt priekšā kā cilvēka atmodu. Mēs kāpjam pa to pašu garo pupu debesīs, un jo augstāk kāpjam, jo vairāk atmostamies, it kā tālāk redzam. Mēs labāk sajūtam pasauli. Tad, kad mēs esam uzkāpuši pašā augšā, tad jau mēs ar pasauli esam kā viens vesels. Izrādās,

ka pasaules apzināšanās, jeb spēja aptvert pasauli veselumā, katram cilvēkam ir dažāda. Ļoti daudz ir šo līmeņu.

Zinātnieks-psihologs Vilbers ir paņēmts par piemēru, viņš ir tas, kas attīsta visaptverošu teoriju. Tajā viņš skaidro gan sabiedrības, gan dabas likumus.

Ko viņš saka? Viņš saka tā, ka viņa pētījumi un viņa kolēģu pētījumi apgalvo, ka zemākie apziņas līmeņi, nespēj saprast ko un kādā valodā runā augstākie apziņas līmeņi. Jo augstākajos apziņas līmeņos nav vairs tikai burti vai skaņas. Tās ir izjūtas, ar kurām jūs ie-
ejat pasaulē, un ar kurām jūs šo pasauli sajūtat un tverat. Jūs jūtat šo veselumu un principā, nevarat neko sliktu nodarīt, būdami šajā augstākajā apziņas līmenī. Šiem apziņas līmeņiem mēs vēl pieskarsimies vēlāk. Ko tas nozīmē skolā? Ja mēs savācam kopā visdažādākos apziņas līmeņus, un dažreiz tas ir arī svarīgi, lai paceltu vidējo apziņu grupā. Lai piepaceltu darbības un domas. Tajā pašā laikā, ja mēs runājam par tikumisko izglītību, starp citu, pasaulē vairāki pedagogi runā par vērtību izglītību, taču nav svarīgi, kādu vārdu mēs lietojam. Runājot par vērtību izglītību, ir tā, ka ar augstākajiem līmeņiem par to nav jārunā. Minēšu piemēru, pirms vairākiem gadiem, kad es sastapos ar vienu astoņgadīgu meitenīti. Sarunas gaitā atklājās, ka bērns dzīvo tajā veselumā, uz ko cilvēce tikai tiecās. Reiz, kad viņa mācījās 2.klasē, viņa man teica: „Skolotāj, es jau mācos matemātiku”. Izrādās, ka viņa mācījās matemātiku citā plānā. Varat iedomāties? Lielākā daļa šo citu apziņas līmeņu, ja viņi nav pietuvināti augstākajam holistiskajam apziņas līmenim, to nepieņem. Viņi uzskata, ka tā ir tumsonība, kaut kāda fantāzija vai kaut kas līdzīgs. Izrādās, ka šis bērns mācās matemātiku kaut kur citur. Es viņam pajautāju, ko viņš tur mācās, viņš man visu arī izstāstīja. Ne tikai matemātiku viņa tur apguva, šajā vecumā viņi tur mācījās arī krievu valodu, angļu valodu un mākslu pie šiem garīgajiem skolotājiem citos slāņos. Lūk, kāds var būt sasniedzams apziņas stāvoklis. Tas nav pats augstākais, bet tie ir augstākie apziņas stāvokļi. Šis bērns pirmajā klasē sāka iet Rīgas skolā, un jau pirmajā nedēļā viņa lūdza māti izņemt viņu ārā no skolas, jo skolotāja kļiedza uz kādu no bērniem. Nevis uz viņas, bet uz cita. Šis cilvēks nevarēja iedomāties – nu kā tā var – kliegt uz cita. Kliegt. Tātad kaut kādā veidā darīt pāri. Jautājums kā?

Var teikt tā, ka uz to „kā?” dižākie pasaules prāti jau atbildējuši 100 un vairāk gadus atpakaļ. Taču lasot viņu darbus, izskatās, ka viņi īsti nav aptvēruši to, par ko es runāju iepriekš – par cilvēka nepieciešamību būt šajā veselumā. Viņi ir konstatējuši kā praktiķi, ka lūk, dabā – tas ir pirmais nosacījums. Kādā vidē ir jāveido izglītība vai apmācība. Ir jābūt cieši saistītam ar dabu. Esot dabā, cilvēks pamazām var apjaust viņa un dabas kopveselumu. Otrs svarīgs nosacījums ir brīvība. Tā nav visatļautība. Man ir tāda pārliecība, ka dēļ tā, ka skolā nav šīs patiesās brīvības, bērniem tas pārvēršas visatļautībā. Viņi it kā grib būt brīvi, bet tas spontānums, kas parādās, tas izpaužas visādās nejaucībās. Ja būtu šī patiesā brīvība, kas ir dzīvošana harmonijā ar visu, kas ir, tad tā būtu brīvība. Nevis radīt haosu, bet sakārtotību. Nav brīvs arī skolotājs. Pirms konferences runāju ar vienu no organizētājām, un viņa pastāstījusi, ka saskarsmē ar skolas skolotāju, viņa (skolotāja) teikusi: „Ziniet, mēs jau varam par to tikumību runāt, bet mums nav laiks, mums ir jāmaca bērniem klasiskie mācību priekšmeti.” Es zinu no savas pieredzes, ka arī savā skolā es nevaru brīvi manipulēt ar laiku, jo programma, valsts standarts, ir tāds, kāds tas ir, un man ir jāpagūst. Tas ir valsts likums, un es nevaru neko citu darīt. Man atņems tiesības un sodīs, ja es nerealizēšu valsts standartu. Lūk, šeit ir spiediens, šī nebrīvēstība, kas tiek radīta no ārpuses caur dažādām valsts struktūrām. Vēl viens moments, ne par tēmu, bet tomēr – mēs, Latvijā, patiesībā nezinām to, kāds ir izglītības stāvoklis. Kādas patiesībā ir bērnu zināšanas, prasmes u.tml. pat klasiskajos mācību priekšmetos. Tāpēc, ka šī nebrīvēstība, kontrole, nemiļīgā skatīšanās uz pirkstiem, ir izveidojusi tādu situāciju, ka skolotāji baidās atklāt patiesību. Atceros, pagājušogad, viens skolas direktors, atzinās, ka 30% beidz skolu ar nesekmīgām atzīmēm. 30%! Uzreiz šis direktors tika „noriets”. Ko jūs tur darāt? Bet viņš bija atklājis patiesību. Patiesībā, tāda situācija varētu būt visās skolās. Vismaz tās, kuras es zinu, tāda situācija ir, bet ir dažādi paņēmieni, kā noslēpt. Cilvēks ir spiests to darīt, jo citādi atnāks kāds un noņem mani no amata. Direktors sauks skolotāju un prasīs, ko tu šajā mācību gadā esi darījis, ja tev skolēns ir nesekmīgs.

Tautas tradicionālā kultūras vide. Tas ir tas veselums, kurā mēs esam iedzimuši. Kāpēc tas ir svarīgi? Tas nav tikai latviešiem vien, tas ir jebkurai tautai. Jebkurai tautai ir svarīgi dzīvot savas tautas vidē un piekopt savas tautas tradicionālo kultūru, jo tas ir tas vien-

ojošais. Tas ir tas veselums, kurā Dievs mani ir atsūtījis. Viņš mani ir atsūtījis kā latvieti uz šejieni, un šobrīd, šajā dzīvē, es dzīvoju Latvijā. Tāpēc, ka manos dzīves uzdevumos ir kaut kas tāds, kas ir saistīts ar šo vidi, šo tautu. Tas nozīmē, ka dzīvojot, aktīvi darbojoties šajā vidē, es varu atklāt pats sevi, pats savus uzdevumus. Es varu atklāt savas konkrētās dzīves jēgu un uzdevumus. Un to var izdarīt dzīvojot savas tautas, jeb tajā vidē, kurā es esmu iedzimis. Īpaši izdalīju to, ka cilvēks veidojās darbā. Tā ir vispārīga atziņa, un tas ir visur. Darvins ir teicis, ka cilvēks par cilvēku ir tapis darbā, strādājot. Tur viņam ir liela taisnība, ka darbs mūs veido par radošām personībām, par tādām, kas spēj saplūst ar to, ko mēs darām u.tml. tāpēc, šis svarīgais elements ir šeit ielikts, jo kā jūs zināt, mūsu skolā darba VISPĀR NAV. Tagad pavisam īsi, internetā zem atslēgvārdiem „holistic education” paši varēsiet sameklēt.

Visus šos virzienus var uzskatīt par holistiskiem, t.n. veseluma virzieniem. Skolā tiek attīstīts ne tikai prāts, bet arī sirds. Par fizisko pusi skola ir aizmirsusi – vien divas stundas nedēļā.

Kas ir kopīgs holistiskām skolām? Principi, kas visām holistiskām skolām ir kopīgi:

1. *Patības princips* – ietver pārliecību par katra unikalitāti, individualitāti, jo katram ir jāpalīdz apzināties iekšējo spēku, talantus un dotumus. Tas spēks, kas ir katrā, mīt mūsu patībā. Ar to mēs atnākam šeit uz Zemes. Kāpēc patības princips ir svarīgs? Skolām ir jāpalīdz bērniem atrast, konstatēt, viņu patieso dzīves jēgu, to, kas ir apslēpts viņa patībā. Caur viņa dotumiem un talantiem. Veidi, kā to izdarīt ir dažādi. Mājaslapā <http://www.holistic-education.net> var sameklēt dažādas metodes un paņēmienus kā to var darīt. Manuprāt, tas ir svarīgi, jo jāizveido skola tāda, kur sameklē līdzsvaru starp iekšējo spēku, kas ir cilvēkā un apziņas līmeni. Respektīvi, es nevaru kļūt par priesteri, ja manī nav spēja aptvert visu veselumā. Taču kāda ir situācija šobrīd? Dodam visiem zināšanas, un rezultātā ir tā, ka ārējais spēks, kuru iegūst personība no šīm zināšanām, ir lielāks nekā viņa iekšējais spēks. Galarezultātā cilvēks nepareizi rīkojās. Viņš nemāk rīkoties ar šo ārējo spēku, kas pārsniedz viņa apziņu. Gudri ļaudis ir mācījuši, un es tam pilnībā piekrītu, – ja mums izdotos izglītības sistēmā panākt tādu stāvokli, ka katrs apzinās savu iekšējo spēku, talantu, un mēs, skolas, palīdzētu viņiem veidot un attīstīt viņa dotumus, tad tiek apgalvots, ka šie cilvēki neko citu negribēs darīt, jo

viņi būs ierezonējuši savā būtībā. Piemēram, viņi nealks kļūt par priesteri, ja viņu uzdevums ir būt galdniekam. Viņš būs ierezonējis kokā, gan materiālā, gan saturā, gan formā. Caur šo rezonējumu viņš jutīsies laimīgs. Tāpēc patības princips ir ārkārtīgi svarīgs.

2. *Dabīguma princips.* Ietver dzimumu, tautības, vecuma integritāti. Tas ietver arī ritmu principu. Mūsu tauta var būt pateicīga Dievam, ka ir saglabājušās tautas tradīcijas, jo tajās ir divu veidu ritmi. Tās ir gadskārtas – izejam ritmiski cauri visam gadam, un otrs – cilvēka mūža gājums, kas varbūt šobrīd netiek īpaši akcentēts, bet šis viss ir saglabājies, un mēs šos ritmus varam realizēt. Piemēram, kas notiek Amerikā? Diemžēl man ir jāpasmaida, jo viņiem nav nekā tāda. Un tad viņi sāk pētīt. Viņi holistiskajās skolās pēta un pieraksta, kā kas notiek dabā – kā kas mainās, atkārtojas u.tml. Protams, ir arī mazāki ritmi, kas saistās ar diennakts ritmu, skolas, nedēļas u.c. ritmi. Piem. Ščeķiņina skolā ļoti strikti cenšas iedibināt šo ritmu.

3. *Veseluma princips.* Par to jau mēs runājām. Pamatā tiek saprasta fiziskā, garīgā, mentālā un psiholoģiskā cilvēka veseluma aspekta attīstība. Viss notiek vienlaicīgi. Ja jūs papētīsiet, kas notiek šajās skolās, tad viņi realizē to, ko iesaka mūsu dižgari. Viņi nesāk ar matemātiku, nesāk ar fiziku, viņi sāk ar bērna interesēm. Viņi noskaidro, kas bērnu interesē, kāds ir viņa talants, un lūk – tas ir tas pamats, uz ko tiek veidota visa izglītība. Uz viņa interesēm un dotumiem balstīta izglītība, kas nav pretrunā ar viņa būtību.

Ja mēs iedomāsimies, kas notiek šobrīd. Kurš no principiem šobrīd skolā tiek realizēts? Valsts skolās? Es teiktu – neviens. Varbūt kāds cenšas uz to individualitāti – dižākos matemātiķus un mūziķus sūta uz konkursiem u.tml. taču pārējie paliek. Bet tās jau arī ir individualitātes. Bet ko tad tie? Tātad – kaut kas tiek izcelts, bet nav pareizi, drīzāk – slimīgi. Tātad - šobrīd skolās netiek ievērots neviens no šiem elementiem. Ko tas nozīmē? Tas nozīmē to, ka mēs principā esam netikumiski pret bērniem. Pasakiet, kā šādā vidē, būdami netikumiski, mēs varam mācīt tikumību? Pa kuru laiku? Te ir ārkārtīgi tāls ceļš ejams. Tas nenozīmē, ka nav ejams, tas ir ejams. Tāpēc mēs speciāli esam nodibinājuši savu skolu, jo mēs esam sapratuši, ka, lūk, tajā kaimiņu skolā mēs neko neizdarīsim. Es pats valsts skolā esmu strādājis par direktoru, pats organizējis un vadījis kolektīvu, domādams, ka es tagad, kad pats kungs un karalis visu izdarīšu. Saprotiet, nekas nenotiek. Nekas nenotiek, ja visi nedzīvo vienā

elpā. Vērtību izglītotāji saka tā, ka mēs varam panākt pozitīvu rezultātu tad, ja visas trīs puses – bērns, vecāks un skola elpo vienā elpā. Arī mēs to cenšamies darīt. Mums iznāk kaut kā savādāk. Ja jūs internetā iepazīsities ar holistiskajām skolām, tad jūs konstatēsiet, ka tām visām ir nedefinēta kārtība, kādā veidā skolēns tiek uzņemts. Kādas ir prasības pret skolēnu, viņa vecākiem utt. Pamatprasības faktiski ir divas:

- piekrist skolas filosofijai,
- ieķļauties skolas tradīcijās.

Līdz ar to, gan holistiskajās skolās, gan arī mūsu skolā veidojas zināma atlase. Saprotyiet, vecāks nesūtīs savu bērnu uz mūsu skolu, ja viņš nepiekrīt tam, ka mēs runājam par Dievu. Mums ir bijuši tādi gadījumi, ka vecāks atskārst, ka mēs runājam par Dievu, tā ņem bērnu ārā. Savukārt ir arī vecāki, kuri pieņem Dievu, bet nepieņem tautas tradicionālo kultūru, tautas tradicionālo pedagoģiju. Neko darīt, tā tas ir un bērni aiziet no mūsu skolas.

Es atklāšu to, kā mēs cenšamies ievērot visus tos principus, par kuriem es tikko runāju – veseluma principu un to, kā to visu darīt.

Kā? Veidojot pozitīvi orientētu, tautas tradīcijās balstītu kultūrvidi.

Mēs skrupulozi pieturamies pie visiem tautas tradīciju elementiem gadskārtu griezumā. T.n. gan rotaļas, gan dejas, gan ticējumi. Viss, kas saistās ar tautas tradicionālo kultūru. Es pieļauju, ka tad, kad bērni beigs mūsu skolu un aizies savā dzīvē, savā ģimenē, viņi daudz ko atcerēsies no tā un centīsies jau strādāt ar saviem bērniem. Šobrīd mums ir vecāki, kas ar saviem bērniem tā nestrādā, jo viņiem nav pieredzes, viņiem bija 50 padomju gadi, ar to jārēķinās. Tas ir ļoti spēcīgs spiediens uz apziņu.

Kā? Izejot dabā. Maksimāli, cik vien var būt dabā. Par laimi, mūsu skoliņa ir dabas vidū.

Kā? Strādājot – maksimāli strādājot. Padomju laikos bija tādi lauciņi. Es pats mācījos Rīgā, un pat tur bija stūrītis, kur mēs stādījām, ravējām, kopām.

Šobrīd nekur nekāda darba nav. Ja jūs šobrīd mēģināsiet darbā noslogot bērnu, tad bērni ir tik gudri, ka piezvanīs Darba Aizsardzības inspekcijai un paziņos, ka jūs bez maksas noslogojat viņus.

Kā vēl? Darbs tautas daiļamatniecības darbnīcās. Tās ir lietas, pret kurām vairs nevar iebilst. Mūsdienās ir pulciņi, interešu izglī-

tība. Šos saucamos pulciņus, mēs skolas programmā iekļaujam kā obligātas lietas. Ščeķiņina skolā ir kādi septiņi piedāvājumi interešu izglītībai. Mums nav tika daudz, mēs esam nabadzīgāki. Mums ir aušana, metālapstrāde, podniecība, mākslas, kokapstrāde, rotkalšana u.tml. Mēs to esam nedefinējuši kā vispārējai attīstībai nepieciešamas lietas. Bērni šajās darbnīcās strādā labprāt, jo viņi izgatavo lietas, kas vajadzīgas vai nu pašiem, vai jaukām dāvanām. Piem., puisis bija izgatavojis skaistas rotaslietas gan mammai, gan mātai, kas ļoti priecājās. Nav tā, ka tikai puīši nodarbojas ar metālapstrādi un meitenes ar aušanu, ir arī otrādi. Otra lieta, ka darbojoties ar dabas materiāliem, starp citu, Šteinerja filosofija to ir atbalstījusi, un tajās skolās iespēju robežās tas arī tiek realizēts. Darbs ar dabīgajiem materiāliem. Arī Montessori – darbs ar dabīgajiem materiāliem. Darbs ar šiem materiāliem, saskarsme, liek zemāpziņā ievibrēties saitei starp mani un dabu. Un rodas pavisam cita attieksme pret dabu.

Darbs saimēs, jauktās vecuma grupās. Man, piemēram, klases sēž bērni no pirmās līdz devītajai klasei. No pieredzes – tā var strādāt maksimums ar 15 bērniem. Kāpēc? Tāpēc, ka bērni palīdz bērniem. Šobrīd es neieslēgšu niansēs, ko dod šādas saimes veidošana, par sociālajām attiecībām nerunājot. Ja cilvēkam jāpalīdz, kāda viņam būs attieksme pret jaunākiem – nē, tu esi jaunākais, tu esi muļķis u.tml. Nav tāda attieksme. Ne reti ir tā, ka jaunākie ir spējīgi palīdzēt vecākajiem, jo tie vecākie ir aizmirsuši kaut ko no tā, ko jaunākie tikko apgūst.

Telpas un bērna izvietojums telpā ir ļoti būtisks. Iepriekš minētajā ir uzskaitīti pragmatiski iemesli, bet ne tikai, zem tiem slēpjas arī kaut kas cits. Kas vēl ir ļoti svarīgs? Tas, ka šādā veidā sēžot, mēs ļaujam tām enerģijām, kas cirkulē, kas nāk no mums katra laukā, iesaistīties cirkulācijā pa apli un bagātināt vienam otru. Vienot mūs. Ja mums ir matemātika, mēs pieslēdzamies šīm Augstākajām Būtnēm, lai viņas mums palīdz. Mēs izdalām savu gaismu, un domājam par matemātikas loku, kas riņķo mums apkārt. Tātad ne tikai tas, ka mēs viens otru labāk redzam. Redzam, kuram mums jāpalīdz, neviens nevar slēpties viens aiz otra, visi ir vienādās pozīcijās, jā, tas arī ir svarīgi, bet pats svarīgākais, manā skatījumā, ir šīs enerģijas staigāšana.

Nākamajā slaidā ir uzskaitīts tas, kas vēl tiek darīts mūsu skolā, ārpus tā, kas tikko tika parādīts. Šie ir tie īpašie elementi. Jūs

zināt, ka tā apmācības metode, kādu mēs piekopjam – mācība saimēs, ļauj iekonomēt laiku. Lai cik tas dīvaini nebūtu. Ar katru taču jāstrādā, bet laiks ietaupās. Es neiedziļināšos kaut kādos pedagoģiskos momentos, ja kāds vēlas, var man pajautāt, vai arī ieskatīties mājas lapā <http://www.drustutautskola.lv> tur ļoti plaši un pamatīgi tiek aprakstītas dažādas metodes un paņēmieni kā mēs strādājam.

Atsevišķie elementi – dziesma. Mēs pat matemātikas stundu sākam ar dziesmu.

Klusēšana. Mums nav matemātikas stundu, kurā mēs šo svarīgo elementu – sevī ieiešanu, nepiekoptu. Mēs iejam klusēšanā un bērniem nav problēmu. Nezinu kā ir valsts skolās, bet mūsu skolās nav problēmu – bērni labprāt iegrimst klusumā, sēž kā pelītes un nav jāaizrāda – ko tu mums te tagad traucē, mēs visi meditējam tagad.

Nobeigšu ar kopsavilkumu. Manuprāt, tikumiskā jeb vērtību izglītība ir skolās iespējama. Tikai ir jāievēro viss augstāk teiktais. Ko nozīmē mūsu izpratnē „elpot vienā elpā”. Kas tie visi tādi ir? Tā nav tikai ģimene, bērns un skola.

Virtuālā multimediju telpa – tā ir telpa, kuru nedrīkst novērtēt par zemu un tās iespaidu uz bērnu. Man ir tāds piemērs. Es ar savu mazdēlu skatos filmiņu par dabu, par Āfrikas ziloniņiem, un pēkšņi ir reklāmas pauze un rāda erotiskas ainas, reklamējot kādu preci. Kādā sakarā? Saproties, nav nekādas šķirošanas. Vai tā ir filmiņa bērniem, vai kas cits, reklāmas rullītis, tāds, kāds tas ir, iet visos gadījumos. Tas jau ir tikai reklāmas rullītis, nerunājot par visu vardarbību un visu pārējo, kas tiek propagandēts.

Es pabeigšu ar dažām lietām, kuras jau pieminēju. Es vēlos akcentēt apziņas memu pēc Vilbera terminoloģijas. Apziņas līmeņu ievērošanu. Būtnēm augstā apziņas stāvoklī, tikumiskā audzināšana nav vajadzīga, viņi pat nedomādami, vienmēr rīkosies pareizi. Viņi var pamācīt pat mūs. Viņi nemaz nevar rīkoties netikumiski, jo ir jau vienā veselumā ar visu, kas ir. Zemākie apziņas stāvokļi – piederības izjūta nav attīstīta, un arī šie nedomādami darīs, bet darīs nepareizi, ja mēs viņiem nenorādīsim un strikti nepieprasīsim konkrētu rīcību. Lūk, kādas audzināšanas formām jeb metodēm ir jābūt, lai šie apziņas līmeņi šajā pasaulē netaisītu tādus „mēslus”, kurā mēs vairs beigās nevaram dzīvot. Tātad mums ar pedagoģiskiem un psiholoģiskiem paņēmieniem ir jāpanāk, lai arī šie zemākie līmeņi šo pasauli

„nesacūkotu”. Ir arī vidēji apziņas stāvokļi, tie ir vairākumā. Jūs varat smalkāk papētīt Vilbera apziņas stāvokļu memus, un tad jūs redzēsiet, kas tie par apziņas stāvokļiem ir. Tie ir tie, kuri pareizi rīkoties iemācās mācoties, un izzinot dabas un sabiedrības likumsakarības. Vilbers tos ir nosaucis par zinātniskajiem memiem. Viņiem vajag pamatojumu, un kad viņiem ir pamatojums, tad viņi ir spējīgi pareizi rīkoties.

Nobeigumā – novēlu jums visiem šajā plašajā darba laukā gūt panākumus, nenogurt, nepazaudēt entuziasmu, un būt visiem kopā kā vienam veselumam. Paldies!

Milzīgs paldies godājamam Ojāram Rodem par saturīgo, interesanto vēstījumu. Pats galvenais, balstītā, uz tikumiskām vērtībām. Par pieminēto prezidentu, ko viņš pieminēja savas runas sākumā, būtu labi, ka kāds no jebkādas valsts prezidentiem, varētu kaut ko tādu vēstīt savai tautai. Vēlreiz paldies!